



COMMUNIQUÉ

L'ASBL LES AMIS DE JEAN BOETS est une a.s.b.l. apolitique et inter-réseaux d'enseignement, dont la mission essentielle est de PROMOUVOIR LA CULTURE TECHNIQUE.

Parmi ses diverses activités, citons les COLLOQUES, CONFÉRENCES ET DÉBATS permettant d'appréhender nombre de QUESTIONS D'ACTUALITÉ relatives à l'ENSEIGNEMENT, LA FORMATION ET LA CULTURE TECHNIQUE.

Dans cette perspective, l'association a organisé un
COLLOQUE sur le thème

**“ Le développement des compétences humaines,
clé du succès économique et de la création
d'emplois dans nos régions ”**

LE VENDREDI 25 NOVEMBRE 2011 À 14H
AU CAMPUS 2000 de la Haute Ecole de la Province de Liège
Rue du Gosson, 1 - 4101 Jemeppe

*Au moment où se transforme le cadre institutionnel de la Belgique,
au moment où, en lieu et place de Région wallonne et Communauté française de
Belgique, le Service Public de Wallonie et la Fédération Wallonie-Bruxelles arborent
leur nouvelle dénomination,*

*au moment où l'institution provinciale est invitée à redéfinir sa représentation et ses
actions...*

*...la Province de Liège restructure ses compétences sur base de 5 axes prioritaires
— dont un regroupe l'enseignement et la formation.*

*Aussi est-ce le moment idéal de se rappeler que 2011 marque simultanément le
100^e anniversaire de la présence de la Province de Liège dans la formation des
adultes et le 90^e anniversaire de sa première école industrielle.*

*A cette occasion et au moment où notre région doit impérativement poursuivre ses
efforts de redéploiement (voire de reconversion !), l'asbl Les Amis de Jean Boets a
fait appel à trois éminents spécialistes venant d'horizons différents afin de faire le
point, selon trois angles distincts, non sur le passé, mais sur l'avenir.*





COLLOQUE

**“ Le développement des compétences humaines,
clé du succès économique et de la création
d’emplois dans nos régions ”**

VENDREDI 25 NOVEMBRE 2011 À 14H
AU CAMPUS 2000 de la Haute Ecole de la Province de Liège
Rue du Gosson, 1 - 4101 Jemeppe



De gauche à droite : M. Bernard CONTER, Politologue, chargé de recherche à l'IWEPS (Institut Wallon de l'Evaluation, de la Prospective et de la Statistique) ; M. le Pr. Marc DEMEUSE, Directeur de l'Institut d'Administration scolaire de l'Université de Mons ; M. Thierry CASTAGNE, Directeur général pour la Wallonie d'Agora, Fédération de l'industrie technologique.



Avec le concours du Comité Provincial de Liège pour la Promotion du Travail

COLLOQUE

**“ Le développement des compétences humaines,
clé du succès économique et de la création
d’emplois dans nos régions ”**

PROGRAMME

Allocution d’accueil

par M. Ivan FAGNANT,
Directeur général honoraire
de l’Enseignement de la Province de Liège,
Président de l’asbl Les Amis de Jean Boets

Discours d’ouverture — *La Province de Liège, acteur majeur dans le développement des compétences humaines*

par M. André GILLES,
Député provincial – Président en charge de l’Enseignement, de la Formation,
des Grands Evénements, de la Communication et du Protocole

EXPOSÉS

Les politiques d’éducation dans la société de la connaissance : une analyse des prescrits européens

par M. Bernard CONTER,
Politologue, chargé de recherche à l’IWEPS (Institut Wallon de l’Evaluation, de la
Prospective et de la Statistique)

No future without technology. No technology without skills

par M. Thierry CASTAGNE,
Directeur général pour la Wallonie
AGORIA, Fédération de l’industrie technologique

A quelles conditions l’Ecole pourrait-elle contribuer au développement des com- pétences individuelles et à l’amélioration de la situation économique régionale ?

par le Pr. Marc DEMEUSE,
Directeur de l’Institut d’Administration scolaire
de l’Université de Mons

Séance de questions-réponses avec le public

Modérateur : M. Ivan FAGNANT

Verre de l’Amitié

Titres et fonctions en date de la manifestation



LE COMPTE RENDU

Allocution d'accueil de M. Ivan FAGNANT, Directeur général honoraire de l'Enseignement de la Province de Liège, Président de l'asbl Les Amis de Jean Boets

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs, bonjour. En tant que Président de l'asbl Les Amis de Jean Boets, je suis heureux de vous accueillir ce midi sur le Campus 2000 de la Haute Ecole de la Province de Liège pour le colloque intitulé *“Le développement des compétences humaines, clé du succès économique et de la création d'emplois dans nos régions”*.



Ce colloque a été initié dans le cadre des cent ans de présence de l'institution provinciale dans le domaine de la formation des adultes et des nonante ans de sa première école industrielle. C'est en effet en 1921 que la Députation permanente du Conseil provincial (comme on l'appelait à l'époque) propose au dit Conseil la création d'une école technique à Herstal.

Toutefois, c'est moins sur l'évolution du pouvoir organisateur provincial en tant que tel que je baserai mon introduction que sur l'évolution générale du monde et de l'ensemble de nos institutions.

Ce lundi 21 novembre, la “une” du journal Le Soir était “en deuil”, car consacrée à la crise politique de la Belgique (sans gouvernement depuis quelque 530 jours), sur fond de taux montés à presque 6 % ! Dans ce contexte particulier, on ne peut que se poser bien des questions et se demander, notamment, si la crise plus générale que nous traversons et que l'on nous dit remonter à 2008 n'a pas, en réalité, des origines plus lointaines ?

Certains n'hésitent pas à rappeler qu'Alain Peyrefitte publia *“Quand la Chine s'éveillera...”* dès 1973 ; beaucoup, qui ont une formation d'historien comme moi, relèvent combien 1989, qui a vu la chute du Mur de Berlin, est une année clé. Cette

année-là, à la faveur d'une conférence que je devais prononcer à l'occasion du bicentenaire de la Révolution Française, j'avais déjà souhaité attirer l'attention des personnes présentes sur la fin du monde communiste et ses conséquences possibles sur l'évolution du monde occidental.

Aujourd'hui, il est également pertinent de rappeler aux plus jeunes (je salue les étudiants en gestion de ressources humaines présents parmi nous) à quel point l'influence des grandes philosophies et religions du passé a fortement évolué.

C'est ainsi que la Chine est brutalement passée d'un brassage de taoïsme, bouddhisme et confucianisme au communisme, avant d'emprunter une direction que nous dirons, faute de mieux, " nouvelle " — vu la difficulté à l'appréhender précisément. Toujours est-il que ce qui a si longtemps bloqué l'évolution d'un immense pays (pour ne pas dire continent) qui avait inventé le papier, la boussole, le billet de banque et la poudre à canon, n'est plus ! C'est donc un peuple d'un milliard et demi d'habitants qui, pour paraphraser Peyrefitte, vient de se réveiller ; alors, forcément, quand un tel peuple se remet en marche sur la voie du développement, ça va vite, très vite.

De son côté, l'Inde connaît une évolution tout aussi fulgurante. Pendant longtemps, nous avons si bien identifié le pays à la figure ô combien sympathique de Gandhi, que l'Inde a pu nous sembler étrangère à toute ambition matérialiste. Jusqu'au jour où un Indien est venu racheter notre sidérurgie !

Si les exemples chinois et indiens sont particulièrement frappants, la liste des pays que nous appelons émergents et qui, de plus en plus, deviennent des pays décideurs, ne s'arrête pas là. Que sera le Brésil demain ? Que penser des changements à l'œuvre dans les Pays Arabes, de l'Afrique du Nord au Proche-Orient ? S'il est encore difficile d'en apprécier les conséquences, on peut d'ores et déjà prévoir qu'ils feront tache d'huile.

Bref, le monde change ! Le monde change terriblement. Chercheur en sciences sociales devenu gourou de l'économie sur la toile, Paul Jorion n'hésite pas à parler de " *révolution* ", allant jusqu'à établir des parallèles entre notre époque et celle qui présida à la révolution de 1789. Dans l'intervalle de ces deux périodes, il revient aussi sur l'importance de textes comme la constitution et le code napoléon, qui ont véritablement bâti le monde moderne.

Nous voilà bien loin de notre “ petite province ” et de nos institutions ? Bien au contraire, nous y sommes tout droit revenus, puisque nous habitons précisément une des régions de ce *monde moderne* que je viens d'évoquer qui s'est le plus fortement développée au XIX^e siècle (au XVIII^e, déjà, pour certaines de nos sous-régions). Notre région s'est développée parce que les hommes l'ont développée, parce qu'y était particulièrement présent un esprit de recherche et de productivité.

Quant à l'institution provinciale, qui date de 1836, elle a bien sûr évolué au rythme des changements qu'a connus la Belgique. Aussi est-elle appelée à poursuivre son évolution, dans un contexte où se transforme, d'une façon générale, le cadre institutionnel de la Belgique : la *Communauté française* devient la *Fédération Wallonie-Bruxelles*, après que le vocable *Région wallonne* ait cédé la place à celui de *Wallonie*. Remarquez toutefois que les anciennes dénominations restent de mise dans les textes légaux, les nouvelles appellations se limitant pour l'instant au champ de la communication. La Province de Liège, quant à elle, a déjà voté les changements qui la concernent. Appelée, comme toutes les Provinces, à redéfinir sa représentation avec moins de députés et de conseillers provinciaux, elle a restructuré ses compétences sur base de cinq axes prioritaires, au premier rang desquels figurent l'enseignement et la formation. Nous voilà revenus au double anniversaire de l'engagement provincial dans ces domaines, par lequel je démarrais mon introduction.

C'est dans ce contexte tout à la fois particulier et global que j'ai le plaisir d'accueillir trois orateurs de talent, qui aborderont le thème du jour selon trois angles distincts, fonction de leurs compétences et qualités respectives : Monsieur le Professeur Marc Demeuse de l'Université de Mons, Directeur de l'Institut d'Administration scolaire ; Monsieur Thierry Castagne, Directeur général pour la Wallonie d'Agoria, Fédération de l'Industrie technologique ; Monsieur Bernard Conter, Politologue, chargé de recherche à l'IWEPS, l'Institut Wallon de l'Evaluation, de la Prospective et de la Statistique. Avant de les inviter à exposer leurs points de vue, je cède immédiatement la parole à Monsieur Jean-Pierre Streel, Inspecteur de l'Enseignement de la Province de Liège, chargé de relayer le discours d'ouverture de Monsieur le Député provincial – Président André Gilles, retenu par l'agenda politique troublé du moment.

Je vous remercie.



“ La Province de Liège, acteur majeur dans le développement des compétences humaines ”
Discours d’ouverture de M. André GILLES, Député provincial – Président, représenté par M. Jean-Pierre STREEL, Inspecteur de l’Enseignement de la Province de Liège

Je tiens à remercier l’asbl Les Amis de Jean Boets de m’avoir invité à introduire le thème de ce

colloque sous l’angle provincial. En effet, le thème du jour m’interpelle par les différents axes que suggère son intitulé : le développement des compétences et le bien être de nos régions, au travers du succès économique et de l’emploi.

En province de Liège, ce thème s’appuie sur un passé déjà riche d’un siècle de formation professionnelle organisée par l’institution provinciale. Le Président de l’association Jean Boets l’a rappelé, 2011 marque un double anniversaire : le 90^e pour l’enseignement industriel et le 100^e pour la formation des adultes organisés par la Province de Liège. Toutefois, nous allons voir que, s’il s’appuie sur le passé, le thème est résolument tourné vers l’avenir.

Je ne vais donc pas revenir en détail sur tous les titres de gloire de l’enseignement et de la formation dans notre province, qui ont soutenu la croissance économique du XX^e siècle bien au-delà des limites provinciales.

Cette expérience séculaire, que l’on peut qualifier de vénérable, de l’institution provinciale constitue certes une force. Elle a permis de capitaliser une expertise, un savoir faire et des moyens en matière de formation professionnelle que beaucoup nous envient. Mais cela peut aussi être une faiblesse, si nous campons dans le passé, si nous ne sommes pas capables d’innover, de construire du neuf, d’être créatifs. Car, pour renouer avec le succès économique, au XXI^e siècle, il faut innover, il faut être créatifs. Tous les responsables d’entreprises nous le disent.

Nous sommes en effet aujourd’hui, je ne vous apprend rien, au cœur d’une

“ crise ” qui devient structurelle. Si le XX^e siècle a été marqué au plan économique, du début du siècle aux années '80, par une augmentation quasi permanente de la production, il s'est terminé par une recherche prioritaire de la qualité, d'abord au niveau de l'entreprise, et puis, dans sa dernière décennie, aussi dans les services publics. Le nouveau siècle a vu les objectifs de gestion qualité arriver par décret dans l'enseignement supérieur, alors que l'entreprise était déjà confrontée à une nouvelle obligation : celle d'innover à un rythme de plus en plus rapide, dans une concurrence qui s'est mondialisée et avec un management qui s'éloigne de plus en plus des lieux de production. L'actualité toute récente en donne une illustration catastrophique pour notre région.

Mais nous ne sommes pas là pour pleurer sur notre sort en nous rappelant les gloires passées. L'avenir — et celui de nos enfants — est à construire. La Province de Liège n'a pas l'habitude de se laisser abattre par les défis. Face à l'évolution socio-économique, il faut, comme le disait il y a déjà cent ans Patrick Geddes, activiste social écossais, il faut, disais-je, “ *penser globalement et agir localement* ” : “ *Think global, act local* ”. C'est précisément là que se situe la mission de la Province, pouvoir supracommunal, au service et proche des citoyens.

Le thème choisi par Les Amis de Jean Boets pour nourrir notre réflexion entre dans ce schéma. Les trois orateurs de cet après-midi vont en effet nous apporter un triple éclairage : sociologique, économique, pédagogique.

Avant de les écouter, je vous propose d'inscrire leurs apports dans notre recherche de solutions par rapport aux défis auxquels nous devons faire face, dans le domaine de l'enseignement et de la formation, en donnant un sens au développement des compétences.

Au vu des caractéristiques de ce début de siècle brièvement énoncées à l'instant, il me semble que nous devons promouvoir une formation à l'excellence, à la créativité, et aussi, et cela me paraît capital, à la solidarité. En effet, qualité et créativité sont actuellement les maîtres mots de notre société, mais, dans la concurrence effrénée qui se développe, on a perdu le sens, la valeur fondamentale : l'être humain. Dans les crises, l'individualisme se développe : *chacun pour soi... et (se) sauve qui peut !* Pourtant, le maillage des ressources, la mise en réseaux sont beaucoup plus efficaces pour lutter contre la crise. On est plus forts ensemble que chacun séparément.

Plus concrètement, il nous faut donc analyser les points forts et les points à améliorer de notre système d'enseignement et de formation au service du million de citoyens en province de Liège, pour en faire un système excellent, créatif et solidaire.

Dans cette analyse, les entreprises — au sens large — ont un rôle important à jouer pour nous permettre de développer un enseignement technique et professionnel, une formation initiale et continue, qui permettent l'insertion socioprofessionnelle de nos citoyens dans les emplois créés par les entreprises.

A titre d'exemples, je voudrais citer quelques pratiques actuelles — des points forts —, qui améliorent significativement la qualité et la créativité de l'enseignement, et débouchent pleinement sur un emploi.

Premier exemple : une quinzaine de recherches appliquées — la R&D comme on dit — menées par la catégorie Ingénieurs industriels de la Haute Ecole provinciale, en partenariat avec plusieurs dizaines d'entreprises. Elles permettent, grâce à un interfaçage avec l'asbl Centre de Coopération Technique et Pédagogique (CECOTEPE), de mener un partenariat gagnant-gagnant. En effet, les chercheurs, encadrés par les professeurs de la Haute Ecole, trouvent des solutions innovantes aux problèmes des entreprises partenaires. Ces nouvelles connaissances ou ces nouveaux processus industriels peuvent alors percoler dans les programmes de cours, assurant aux étudiants un enseignement à la pointe de l'actualité technologique.

Autre exemple : la conception, en partenariat avec des écoles de trois réseaux d'enseignement, Technifutur et les entreprises du secteur Agoria, de formations nouvelles : l'une porte sur la formation d'opérateurs de production de produits plats, l'autre sur la maintenance électromécanique, suite au constat que les entreprises ne trouvent pas de personnes compétentes pour occuper les nombreux emplois dont elles ont besoin en ces domaines. Un troisième créneau concerne les caristes ou conducteurs de chariots élévateurs. Ici, c'est la mise en place d'une formation modulaire, coordonnée entre plusieurs établissements et types d'enseignement, avec un partenariat vers le centre de formation logistique du Forem à Bierset. Ce projet est parti du double constat que ce métier est aussi en pénurie (au moins une centaine de postes sont à pourvoir dans la région), et c'est là que surviennent le plus d'accidents, y compris corporels. Une importante formation à la sécurité, théorique et pratique, y est donc prévue, possible grâce à la mise en commun des

moyens et à la collaboration du Comité provincial de Liège pour la Promotion du Travail.

Le troisième exemple part du constat du développement de l'aéroport de Bierset et de l'absence en province de Liège de formations à la maintenance aéronautique de niveau supérieur. Un projet se met en place, en collaboration avec Technifutur, l'asbl CECOTEPE et la catégorie Ingénieur industriel de la Haute Ecole provinciale, financé par INTERREG et la Région wallonne, pour concevoir ces formations et les organiser, permettant ainsi de développer ces compétences au bénéfice des aéroports de Bierset et de Maastricht-Aachen (distant d'à peine 40 km de Liège).

Dernier exemple, celui des soins de santé. Voilà aussi un secteur d'activité en tension. L'exigence de qualité des soins est de plus en plus grande, la population vieillit — et c'est tant mieux que nous vivions plus longtemps! — mais cela demande des personnes qualifiées pour encadrer et soigner un nombre grandissant de personnes âgées. Dans cette perspective, un projet est mis en place, lui aussi financé par INTERREG et la Région wallonne, pour analyser l'offre de formation en province de Liège et en Eurégio, ainsi que les besoins du secteur hospitalier et soins à domicile ou en maisons de repos, et d'adapter l'offre de formation à cette évolution. Les partenaires liégeois sont le CHR de la Citadelle, l'Aide et Soins à Domicile de Verviers et la Centrale de Services à Domicile de Seraing. L'Espace Qualité Formation sert d'interface pour pouvoir impliquer toutes les écoles et tous les centres de formation du secteur en province de Liège.

Ces quelques exemples actuels, qui impliquent chaque fois différents établissements, différents opérateurs et/ou différents réseaux d'enseignement, illustrent la recherche de solutions innovantes, pour adapter le système d'enseignement en province de Liège aux défis sociaux et économiques.

En conclusion, je souhaiterais en effet que l'on puisse dire de notre offre d'enseignement et de formation qu'elle est excellente, créative et solidaire.

Je vous remercie de votre attention.

“ Les politiques d’éducation dans la société de la connaissance : une analyse des prescrits européens ”
par M. Bernard CONTER, Politologue, chargé de recherche à l’IWEPS (Institut Wallon de l’Evaluation, de la Prospective et de la Statistique)



Merci Monsieur le Président, merci aux organisateurs de cette journée d’études. Je suis très heureux de venir à Liège, “ où l’on a le cœur sur la Meuse ”, selon la formule consacrée. L’Institut Wallon de l’Evaluation, de la Prospective et de la Statistique, en abrégé IWEPS, est le service d’études de la Région Wallonne et également le vôtre (je m’adresse aussi aux étudiants présents), puisque nous sommes souvent sollicités pour des statistiques sur l’économie et les politiques régionales, entre autres.

Les organisateurs m’ont demandé d’apporter un éclairage sur le contexte européen des politiques de l’éducation et de la formation¹. En effet, vous n’êtes pas sans savoir qu’aujourd’hui, dans nos politiques d’éducation, il est fait de plus en plus fréquemment référence à l’Europe — comme une contrainte extérieure ou comme une ressource, comme un apport de richesse cognitive. Je vais donc essayer d’ouvrir quelques pistes de réflexion sur l’apport et les contraintes de ces politiques européennes sur nos politiques régionales. Mon propos ne sera pas de vous livrer en quelques minutes une analyse exhaustive de l’influence européenne sur nos politiques d’éducation. Je vous proposerai en revanche quelques clés de lecture susceptibles de vous aider à décoder et analyser les transformations qui affectent votre travail quotidien de professionnels de l’éducation.

Une question dérangeante ?

Le développement des compétences humaines est-il vraiment une clé — ou la

¹ Le diaporama ayant servi de support à l’exposé et reprenant le plan synthétique de l’intervention est disponible en ligne sur le site de l’association : www.provincedeliege.be/enseignement — onglet Asbl Les Amis de Jean Boets.

seule clé — du succès économique et de la création d'emplois dans un pays ou une région ? La question introductive de votre journée m'a semblé d'autant plus pertinente que cet énoncé est en fait très proche du postulat du projet européen de "*la société de la connaissance*".

Les professionnels ou futurs professionnels des secteurs de l'enseignement, de la formation et de la gestion des ressources humaines que vous êtes n'ignorent pas que "*la société de la connaissance*" est un thème très présent depuis le début des années 90. Bientôt érigé en paradigme, il va alimenter un discours de plus en plus relayé dans maints colloques et publications, discours auquel on va de plus en plus fréquemment faire référence dans nos politiques publiques.

C'est pourquoi cette idée de "*société de la connaissance*", en plus d'être un discours, se traduit dans des orientations politiques et dans un modèle de société qu'il convient de décoder.

Les étapes de l'exposé

Les étapes de mon exposé seront les suivantes :

- Les ambitions limitées de l'Europe sociale.
Je vais vous en proposer une brève illustration, bien sûr exclusivement en rapport avec les domaines de l'enseignement et de la formation qui nous intéressent aujourd'hui.
- Le modèle européen de "*société de la connaissance*".
Nous allons tenter de mettre à jour le modèle de société promu par les politiques européennes telles qu'elles sont pensées aujourd'hui.
- Quelles influences sur les politiques nationales ?
Nous allons essayer de voir en quoi les politiques européennes ont un pouvoir d'influence et de changement sur nos politiques régionales.
- Conclusion : enjeux pour les politiques de formation.
En conclusion, je pointerai quelques enjeux immédiats pour nos politiques de formation. Plutôt que de prétendre apporter des solutions toutes tracées, je proposerai quelques questions pour susciter la réflexion. Je vous invite d'ailleurs à considérer l'ensemble de mes propositions comme une ouverture à des questions et au débat.

1. L'Europe sociale

Commençons par poser un cadre relativement large : même s'il est un peu bousculé aujourd'hui, l'Europe est avant tout un projet économique et monétaire.

Dès l'origine, c'est-à-dire dès 1957 et le Traité de Rome, cet objectif de construction d'un grand marché est toutefois assorti de dispositions sociales. D'abord peu nombreuses, elles se sont multipliées par la suite, même si elles sont restées timides. Toujours est-il qu'en 57, le Traité de Rome stipulait que "*l'amélioration des conditions de vie et de travail des Européens résultera du fonctionnement du marché commun*" — objectif par ailleurs repris dans toutes les versions actualisées. L'encre du Traité à peine séchée, s'est évidemment posée la question de son interprétation : s'agissait-il de faire fonctionner le marché de manière à améliorer les conditions de vie et de travail ou bien fallait-il simplement attendre du bon fonctionnement du marché que ces conditions s'améliorent progressivement ?

Rappelons qu'à cette époque, le contexte économique était radicalement différent de celui que nous connaissons aujourd'hui. Il s'agissait d'une période de plein emploi (masculin), de très forte croissance économique et d'innovation, mais également de mouvements sociaux très importants, dans la foulée du compromis social conclu à la fin de la deuxième guerre mondiale, qui organisait un certain partage des richesses réalisées au travers des gains de productivité entre le monde du travail et le monde du capital. Voilà, en gros, pour le contexte ; rappelons aux plus jeunes que la politique sociale s'est par la suite développée dans un environnement qui, avec la crise, a fortement changé.

Un deuxième point caractéristique de la politique sociale européenne est le *principe de subsidiarité*, selon la terminologie en vigueur en 1992 lors du Traité de Maastricht, qui signifie que les compétences sociales restent *in fine* nationales, c'est-à-dire dans les mains des différents états. Si l'Europe a bien quelques compétences en termes de mise en commun d'objectifs politiques, les états restent donc très attachés à leur culture et à leur enseignement. Aussi est-il très peu question de transférer à l'Union européenne les compétences en ces domaines.

Toutefois, à partir des années 1997 à 2000, apparaît une méthode ouverte de coordination, qui fait qu'un certain nombre d'objectifs communs vont être adoptés

par les différents Etats membres dans les domaines de la politique de l'emploi, de l'éducation, de l'inclusion sociale, etc.

Cela reste une méthode d'apprentissage, c'est-à-dire une méthode de définition d'objectifs, d'indicateurs, d'échanges de bonnes pratiques, d'évaluation, ... synonyme de politiques (jusqu'ici) non contraignantes.

Cette méthode n'induisant pas d'obligations pour les Etats membres, on a donc affaire à des " orientations politiques " plus qu'à des " politiques publiques " au sens classique des termes. Alors que ces dernières s'appréhendent en général à travers un budget, une règle de droit, une administration, des contraintes, au niveau européen, on a plutôt affaire à des idées, des propositions, des projets.

Il se développe ainsi progressivement une régulation cognitive des politiques publiques, avec diffusion continue de cadres d'interprétation du réel et de modalités d'action, bref, un véritable modèle de société.

2. Un modèle de société

Ce modèle de société, j'aimerais tenter de le décoder avec vous. De fait, si le corpus européen relatif à la "*société de la connaissance*" et à la politique de l'éducation est évidemment gigantesque, il reste toutefois possible d'en saisir quelques traits caractéristiques, les plus illustratifs étant finalement les plus provocateurs. Je m'appuierai entre autres sur les travaux de chercheurs et collègues que sont Roser Cusso et Christian Laval, qui analysent le discours européen depuis de nombreuses années.

Le discours sur la "*société de la connaissance*" est construit en des termes qui contribuent à effacer un certain nombre de notions pour les remplacer par d'autres, avec les implications suivantes.

- Tout d'abord, le discours classique sur les inégalités de résultats est transformé en discours sur l'inégalité des chances.
A la notion d'égalité tout court (celle des résultats) est donc substituée celle d'égalité des chances. Très logiquement, on insiste dès lors bien davantage sur l'égalité d'accès à la formation que sur l'égalité en termes d'emploi ou de revenu.

- Le discours procède aussi d'un glissement de la notion de droit (collectif) à celle de liberté de choix individuel, où liberté est synonyme de responsabilité : les citoyens doivent être artisans de leur vie et procéder aux meilleurs choix pour répondre aux défis du vieillissement, du changement technologique, de la mondialisation.
Autrement dit, on a affaire à un discours (bientôt suivi de politiques) qui insiste énormément sur la responsabilité de l'individu dans ses choix de vie pour répondre aux défis qui se posent à la société : c'est à l'individu de trouver les voies et les moyens pour y répondre.
- La Formation tout au long de la vie est la réponse adéquate à ces défis.
La formation n'est donc plus seulement vue comme une formation initiale, supposée orienter une carrière, mais comme une formation continue, qui doit répondre à tous les défis et changements en cours de carrière.
- Très logiquement, ces défis induisent des transformations nécessaires des systèmes d'éducation et de formation, dont les cursus trop rigides sont inadaptés aux besoins des employeurs.
- L'adaptation de la formation devient ainsi un mot clé : adaptation aux publics (en termes de contraintes de modularisation) et adaptation aux besoins du marché du travail et des employeurs.
- L'offre de formation se doit donc d'être flexible, de qualité et adaptée — selon un mécanisme d'adaptation par le marché. Au terme du discours européen, la meilleure école est donc une école en concurrence, jugée par le marché.

Dans le même temps, cette représentation européenne du rôle de la formation n'assume aucune dimension politique : les choix y sont posés comme des évidences.

Comment concrétiser ces orientations qui, dans un premier temps, relèvent d'un discours relativement abstrait ? Depuis 6 ou 7 ans, on les réalise au travers de politiques formulées dans un cadre nouveau et notamment déclinées en terme de "*flexicurité*". Cette approche, qui s'appuie au départ sur des modèles danois et hollandais, nous invite à concilier ce qui, jusqu'il y a peu, était considéré comme parfaitement inconciliable : la flexibilité du travail d'une part, sa sécurité d'autre part.

En littérature, on appelle ce type de proposition un oxymore, caractérisé par l'alliance de deux contraires — comme dans la fable de La Fontaine où la tortue “ *se hâte lentement* ”.

Une bonne manière d'illustrer le concept est de rappeler les propos de l'ancien commissaire à l'emploi Vladimir Spidla qui, s'exprimant en parabole, expliquait que “ *quand un bateau coule, il ne s'agit pas de sauver le bateau, mais de sauver les passagers* ”. Vous avez compris que “ *le bateau* ”, c'est l'entreprise ou l'emploi ; “ *les passagers* ”, ce sont les travailleurs. Il faut donc équiper les passagers-travailleurs de gilets de sauvetage, que sont la formation continue, l'accompagnement, la réorientation, etc.

A la suite d'un discours sur la “ *société de la connaissance* ” recourant à des concepts tels que la “ *flexicurité* ”, il faut logiquement s'attendre à des politiques publiques de plus en plus centrées sur l'individu et sa capacité supposée à gérer et à assumer lui-même les changements, sans remise en question des choix et stratégies de gestion qui conduisent à créer ou à détruire des emplois.

3. Effets sur les politiques nationales

Quels sont les effets que peut exercer ce genre de discours sur les politiques nationales ? Plutôt que de vous imposer des réponses toutes faites, je vais vous proposer quelques grilles de lecture comme autant de moyens de vous interroger, vous, professionnels de la formation et de l'emploi.



D'abord, je vous inviterai à ne pas penser les politiques européennes en termes d'impact immédiat et direct sur nos politiques nationales. Ce n'est pas parce qu'on décide à un sommet à Bruxelles ou dans toute autre capitale européenne d'un certain nombre d'orientations que, nécessairement, dans ces domaines en tout cas, les politiques nationales respectives changent radicalement du jour au lendemain.

Les effets sont donc ailleurs et doivent être pensés autrement. Aussi vous inviterai-je à considérer trois types d'effets, selon une grille de lecture assez classique, que reconnaîtront ceux d'entre vous familiers des cours en sociologie ou sciences politiques ; je crois en effet que cette grille s'applique relativement bien aux politiques dont il est question aujourd'hui.

— Un premier type d'effet est *cognitif*.

Derrière ce mot se cache simplement la manière dont on va penser les problèmes : les causes et les solutions d'une problématique sociale. Une politique publique s'accompagne toujours, je dis bien toujours, d'un ensemble de représentations. Ce n'est pas qu'une règle et un budget, c'est aussi une image et une manière de penser la société. Je vous livre un court exemple pour l'illustrer. Si, demain, nos négociateurs gouvernementaux imaginaient une loi réduisant le temps de travail à 30 heures semaine avec obligation d'embauche compensatoire, ils nous donneraient ce faisant un message qui reviendrait à dire que, aujourd'hui, le travail est mal réparti. Par contre, quand les négociateurs proposent de réduire de moitié les cotisations sociales, ils envoient un tout autre message, selon lequel la cause du chômage est liée au coût du travail. Au départ de cet exemple, on voit bien à quel point une politique publique, en plus d'être une règle et un budget, est aussi une représentation du monde, une vision de la société. Dès lors, je vous invite à réfléchir aux effets cognitifs du discours européen de la "*société de la connaissance*" (et de ses corrélats) sur nos politiques nationales. Peut-on déceler, dans nos politiques et débats nationaux, des traits influencés par ce discours européen ? Quels pourraient-ils être ?

— Un deuxième type d'effet est *procédural*.

Une politique publique ne sort pas du chapeau d'un ministre, ni même d'un conseil des ministres ! Non, une politique émerge lentement, après maints débats et maintes réflexions et finit par arriver, comme l'on dit, à l'agenda politique. Les points qui figurent sur la table des négociateurs politiques, qui sont inscrits à l'agenda politique, qui se débattent dans les médias, qui font l'objet de propositions au Parlement, qui se discutent dans des séminaires, etc, s'y retrouvent parce qu'ils sont " dans l'air du temps ", parce que s'est formée une perception collective selon laquelle on a affaire à des priorités, à des urgences. Or, on constate que les politiques européennes ont le pouvoir d'orienter, voire de bousculer les agendas nationaux en suggérant des priorités — en suggérant par exemple que les problèmes de l'âge de la retraite

ou de l'indexation des salaires sont particulièrement importants. C'est une autre façon dont les politiques européennes peuvent modifier l'agenda des négociateurs et, partant, les politiques nationales.

- Un troisième effet est un effet de *transformations des instruments de politique*. Je préfère parler en ces termes plutôt qu'en termes de transformation des institutions politiques publiques, tant ces dernières évoluent lentement : il est vrai qu'on ne bouscule ni l'école, ni la sécurité sociale, ni le droit du travail de manière si rapide. Par contre, on peut progressivement apporter un certain nombre de changements dans des règlements, des conventions, des directives, des circulaires — en initiant, par exemple, des partenariats entre des acteurs qui, autrement, n'avaient pas l'habitude de travailler ensemble, en interdisant un certain nombre de comportements, en portant des obligations nouvelles à des institutions, des individus ou des groupes sociaux.

Pour appréhender l'influence des politiques européennes sur nos politiques nationales, je vous invite donc à considérer ces trois types d'effets comme une grille de lecture possible, tout en prenant en compte deux changements de contexte qui me paraissent importants.

- Le premier est celui d'une flexibilité croissante des emplois, en particulier ceux qui sont occupés par les jeunes travailleurs. En effet, s'il demeure possible de contester l'idée que l'emploi soit *globalement* plus flexible aujourd'hui qu'hier en prenant en compte, par exemple, des indicateurs comme l'ancienneté moyenne (relativement stable), il est certain qu'une flexibilité croissante se concentre sur des segments particuliers du marché du travail, toujours plus nombreux.
- Le deuxième changement de contexte notable concerne les discours et attentes politiques sur la rapidité des interventions de la politique sociale. On ne peut qu'être frappé par le nombre de fois où l'on voit apparaître les mots "*rapidement*", "*vite*", "*immédiatement*", "*directement*"... Des collègues et chercheurs effectuant des études lexico-métriques (notamment de textes juridiques) confirment qu'une rhétorique de la vitesse s'est clairement emparée du discours relatif à nos politiques publiques. Lorsqu'un travailleur tombe au chômage, il faut "*rapidement*" l'accompagner, lorsqu'un jeune sort de l'école, il faut "*rapidement*" le prendre en charge, etc. Si cet idéal de rapidité revêt des allures positives, le discours qui le porte a des conséquences concrètes sur le

travail exigé des travailleurs sociaux ou des enseignants, sur le monde de l'éducation, de la formation, de l'insertion professionnelle.

Aussi me permettrai-je de vous suggérer deux défis ou enjeux pour le monde de l'éducation et de la formation.

— Le premier défi est celui du rapport au temps.

Si, dans la perspective d'une "flexicurité" souhaitée, la formation doit constituer un moyen de réorienter rapidement les individus vers de nouveaux ou d'autres emplois, si elle doit apporter rapidement réponse aux besoins des entreprises, comment le secteur de la formation professionnelle et l'école vont-ils gérer le rapport au temps ? Jusqu'à présent, l'orientation et la formation étaient considérées comme des processus longs, qui engageaient toute ou partie importante d'une carrière. Le changement de perspective va très certainement avoir des influences énormes sur la manière dont on va, à l'avenir, penser l'enseignement et les formations. Va-t-on encore penser des formations longues pour des demandeurs d'emplois ? Une question parmi bien d'autres.

— Le deuxième enjeu est celui du rapport au marché.

A partir du moment où l'on nous dit que la formation doit répondre aux besoins de l'entreprise, comment organiser concrètement cette adéquation ? Certes, l'enjeu n'est pas totalement nouveau, au sens où la formation professionnelle ne s'est jamais développée de manière strictement indépendante par rapport au monde de l'entreprise ; néanmoins, comment articuler besoins immédiats en termes de compétences et attentes en termes de stabilité, de carrière, de choix personnel ? Encore une fois, ce n'est qu'une question parmi d'autres.

En guise de conclusion

En ouverture du colloque, je me suis réjoui que le discours de Monsieur le Député provincial – Président revienne sur la construction sociale effectuée depuis l'après-guerre et montre comment ont pu être articulées dimensions sociale et économique dans les priorités de l'enseignement.

Et, en effet, lorsqu'on porte un regard rétrospectif sur nos politiques d'éducation et de formation, on constate que celles-ci ont essayé de concilier trois fonctions — économique (adaptation), sociale (promotion, intégration), culturelle (participation

sociale) — pour ainsi donner un triple sens à la formation professionnelle.

Concernant cette première fonction, économique, d'adaptation aux changements organisationnels et technologiques, il est évident que la formation professionnelle a un rôle essentiel à jouer en ces domaines. Pour autant, la formation avait aussi été pensée dans une perspective de “ *promotion sociale* ” — magnifique expression — et d'intégration. Enfin, elle souhaitait articuler à la dimension économique précédemment évoquée une dimension culturelle de participation sociale et collective, de compréhension de l'environnement, de prise en compte d'analyse critique de la décision économique et de la décision politique, sans oublier, comme déjà évoqué, la promotion de l'individu dans les différents niveaux hiérarchiques.

Nos prédécesseurs qui ont dessiné ces politiques avaient plus que probablement en tête quelques prescrits hérités des Lumières, que l'on retrouve notamment sous la plume de Condorcet, lorsque celui-ci nous invitait à “ *poursuivre l'instruction, la vie durant, pour assurer la formation civique des citoyens* ”.

Dans sa version actuelle, la “ *formation tout au long de la vie* ” est-elle encore à la hauteur de cette exigence morale ? On peut se le demander dès lors que la “ *société de la connaissance* ” telle que proposée par l'Union européenne se comprend dans une perspective “ *flexicurité* ” et privilégie une version de plus en plus instrumentalisée et adaptative de l'apprentissage et de la formation.

Les quelques propositions et questions que j'ai souhaité vous soumettre n'ont d'autres buts que de vous inviter à poursuivre la réflexion. Je vous remercie.

M. Ivan FAGNANT

Merci, Monsieur Conter — qui se fera un plaisir de répondre aux questions éventuelles à l'issue des exposés. J'invite maintenant Monsieur Thierry Castagne, Directeur général d'Agoria Wallonie, qui va nous parler de “ *Pas de futur sans technologie, pas de technologie sans compétences* ”, bien dans notre sujet.

“ No future without technology, no technology without skills ”

par M. Thierry CASTAGNE,
Directeur général pour la
Wallonie, AGORIA, Fédération
de l'industrie technologique



Merci. Comme représentant de l'industrie technologique, vous ne serez pas surpris que j'aborde le thème du jour sous l'angle de l'évolution technologique et de son impact sur les compétences.

Pour introduire le sujet, je vous propose un petit film, qui montre de façon à la fois instructive et ludique quantité d'applications nouvelles auxquelles vous pourrez vous livrer, dès demain, avec votre PC ou votre tablette, grâce au développement en cours des nanotechnologies¹.

.....

Voilà, nombre des applications du futur illustrées par le film existent déjà, aujourd'hui, dans les laboratoires, que ce soit à l'état de tests ou de projets de recherche.

Mon exposé se déclinera en trois points : “ *Pas de futur sans technologie* ”, “ *Pas de technologie sans compétences* ” et, partant, “ *Pas de futur sans compétences* ”.

“ NO FUTURE WITHOUT TECHNOLOGY ”

Dans la foulée du film que vous venez de voir, j'illustrerai ce premier volet en quelques flashes rapides, accompagnés de propositions qui sont autant de pistes de réflexion quant aux évolutions technologiques en cours. Celles-ci ne se développeront pas sans avoir, d'une manière ou d'une autre, un impact important sur les compétences en général et, par conséquent, sur les systèmes d'éducation et de formation.

² Le film introductif et le support de l'exposé avec visuels sont disponibles en ligne depuis le site de l'association : www.provincedeliege.be/enseignement — onglet Asbl Les Amis de Jean Boets

La technologie partout et utile

La technologie est désormais partout et la technologie est utile. C'est cette utilité, son sens et ses applications concrètes, qu'à Agoria, avec tous nos partenaires et les entreprises, nous avons toujours voulu mettre en avant. Dans la société, au quotidien, la technologie constitue autant d'outils toujours plus présents dans notre environnement immédiat, toujours plus utiles dans tous les secteurs.

Parmi ces secteurs, je retiendrai :

- La communication : de la tablette informatique intégrée aux télécommunications en passant par les fibres intelligentes, ces exemples ne sont qu'une petite illustration de ce qu'on appelle la révolution des technologies de l'information.
- La mobilité : du TGV au deux-roues écologique, de l'aérospatiale de pointe à la voiture électrique, il est question de mobilité, mais aussi de développement durable. Ici, à Liège, des entreprises travaillent au quotidien dans ces secteurs d'activité et ces applications technologiques.
- L'environnement : des stations d'épuration aux filières de recyclage, les technologies au service de l'environnement sont une des révolutions futures qui nous attendent, notamment au regard des défis environnementaux et climatologiques. Découvrir en quoi ces défis peuvent aussi reposer sur des solutions technologiques (et donc sur des compétences acquises aussi bien dans l'enseignement technique et professionnel que supérieur et universitaire), nul doute que cela intéresse pas mal de jeunes et constitue une motivation au niveau de leurs orientations d'études.
- L'énergie : du photovoltaïque à l'éolien en passant par le luminaire (LED), voilà encore un domaine lié aux défis dont je vous parlais à l'instant. Comme les énergies renouvelables, les applications nouvelles de l'énergie sont aussi des filières présentes dans nos régions, qui reposent également sur des compétences en pleine évolution.
- La santé : scanner, imagerie médicale, examen en salle de tests, ... Les exemples d'avancées technologiques au service de la santé sont légion. Il suffit de pousser la porte de son dentiste (certes le moins souvent possible, mais enfin, il faut quand même y aller de temps en temps) ou de franchir le sas d'entrée d'un hôpital pour se rendre compte à quel point la technologie contribue aux progrès dans les soins médicaux et para-médicaux. De nombreux jeunes souhaitent également participer au progrès de la santé et de l'espérance de vie. Bien sûr, on peut à cet effet opter pour des carrières et des études dans les domaines médical et paramédical, mais rappelez-vous qu'en

devenant ingénieur ou en effectuant un baccalauréat en électromécanique ou en informatique, vous pouvez rencontrer des objectifs similaires et participer également à des réalisations importantes sur les plans social et sociétal.

- Le sport, bien entendu : la compétition cycliste, les sports mécaniques et la voile, pour ne prendre que trois exemples, rivalisent d'inventivité technologique.
- La coopération et le développement : logistique humanitaire, intervention d'urgence aux quatre coins du globe, grands chantiers de développement que constitue, par exemple, l'érection d'un barrage, ... Derrière toutes ces actions, tous ces projets, il y a aussi des ingénieurs et des techniciens.
- La sécurité : la sécurité sur nos routes, la sécurité de nos enfants comme celle de nos installations, ... La technologie est présente en tous ces domaines.
- L'alimentation : les engins, les installations, ... Toute l'industrie alimentaire profite du développement technologique.

Si la technologie est plus que jamais partout, utile et au service de tous, je pense qu'il est toujours bon de rappeler à quel point les entreprises de notre région participent à cette évolution. A Liège, en particulier, dans un contexte où la fermeture annoncée de la sidérurgie à chaud représente un vrai drame et un important défi pour la région, il convient, dans le même temps, de relever combien nos entreprises sont partie prenante de cette révolution technologique. Je pense notamment à des sociétés telles que Techspace Aero, B.E.A., Samtech, Forges de Zeebrugge, avec lesquelles j'étais encore en contact ces derniers jours ; elles honorent des carnets de commande importants, relèvent des défis, opèrent des investissements conséquents en *business development*, mènent une politique active d'innovation. " *Ça se passe aussi à Liège* ", c'est important de le souligner.

Les évolutions

L'accélération des innovations

L'autre élément important à retenir quand on parle développement technologique concerne les évolutions et les défis qu'il entraîne. Monsieur Conter a évoqué tout à l'heure la société de la rapidité et de l'urgence. C'est un fait, nous sommes tous de plus en plus impatients, nous ne savons plus passer dix minutes — moi le premier — sans pianoter sur notre *smartphone* ou relever nos messages électroniques. Il y encore quelques années, il était normal d'attendre la réponse à une demande adressée par courrier trois ou quatre jours. Aujourd'hui, quand on envoie un SMS ou un courriel, on commence à s'impatienter pour peu qu'on n'ait

pas obtenu la réponse dans la demi-heure qui suit. Jeunes et moins jeunes, nous sommes devenus “ accros ” à cette évolution des choses — c’est une réalité.

Cette accélération, nous la retrouvons au niveau des innovations. L’accélération des cycles d’innovations technologiques est frappante si l’on compare, par exemple, le téléphone (40 ans), le GSM (15 ans), les technologies VOIP/PDA¹ (3 ans). Les plus jeunes d’entre nous n’ont sans doute pas connu le téléphone à cadran. Alors que le téléphone mobile n’a qu’une quinzaine d’années, quand j’explique à mes plus jeunes enfants que j’ai connu le temps sans GSM, ils me regardent comme si je provenais du néolithique. Quant à la communication et aux applications VOIP aujourd’hui permises via *smartphones* et autres interfaces, on n’en parlait même pas il y a seulement trois ou quatre ans. Enfin, pour revenir aux possibilités d’applications des nanotechnologies que nous avons découvertes dans le film proposé en introduction, il est probable qu’il ne faudra plus attendre quarante ans pour les côtoyer au quotidien. Bref, si l’évolution technologique était déjà une réalité voici 50 ou 100 ans, il s’est incontestablement produit une formidable accélération des mutations : non seulement dans les laboratoires, mais des laboratoires à la fabrication et à la mise sur le marché. Cette accélération, bien entendu, ne peut avoir qu’un impact bien réel sur le monde de l’enseignement et de la formation.

Des produits aux services

Un autre élément est important à retenir pour l’enseignement : c’est la façon dont les produits évoluent vers des services. En se transformant en *smartphone*, le téléphone à cadran de nos parents ou grands-parents, en plus d’être passé de la téléphonie fixe à la téléphonie mobile, ne se limite plus à cette seule fonction. Il vous offre également la possibilité de communiquer bien plus largement, en vous permettant d’aller sur des réseaux sociaux, de rejoindre des communautés, de vous informer, de vous divertir, d’effectuer des paiements, de vous orienter, vous réveiller, photographier, filmer, regarder la télévision, etc. Les applications de demain seront quasiment illimitées. Loin de se résumer à une fonction unique, l’innovation, désormais, intègre une série de fonctions et de services.

Retenons bien cette dimension, car le parallélisme s’impose avec l’évolution du

¹Technologies VOIP/PDA (Voice Over Internet Protocole / Personnel Digital Assistant) : technologies permettant de communiquer/téléphoner via “ assistant numérique personnel ” (ordinateur de poche, *smartphone*, terminal mobile, ...) en utilisant Internet au lieu des lignes téléphoniques standard et pouvant notamment faire circuler des paquets de données correspondant à des échantillons de voix numérisée.

secteur industriel lui-même. L'industrie manufacturière, celle des ateliers, tout en restant présente, se transforme de plus en plus en une industrie du service, où la technologie devient toujours plus importante. J'y reviendrai tout à l'heure.

Mondialisation, marchés et pays émergents

Troisième évolution importante, la mondialisation. C'est parfois devenu un " gros mot " pour certains et d'autres peuvent regretter cette évolution. Mais sommes-nous conscients qu'au " grand jeu " de la mondialisation, la Belgique, la Wallonie, Liège, sont les grands gagnants ? On me rétorquera : " *Comment ? Ne voyez-vous pas que telle entreprise s'est restructurée ? Ou délocalisée ?* " A quoi je réponds qu'on ne parle pas des entreprises qui continuent d'investir et de progresser.

Je vous donnerai juste deux chiffres. Le premier : aujourd'hui, en Belgique, 2/3 des 300.000 emplois de l'industrie technologique se situent dans des sociétés à capitaux étrangers. Autrement dit, si nous ne pouvions plus profiter de ces entreprises internationales présentes dans nos régions, nous réduirions de 2/3 le volume d'emploi du pays dans les secteurs Agoria ! Le second : aujourd'hui, en Belgique, 75 % des activités industrielles sont tournées vers l'exportation. Bien entendu, il faut mener le débat sur une certaine régulation et sur l'encadrement de la mondialisation, mais elle est intrinsèquement une chance et le restera pour notre pays et nos régions.

L'autre trait marquant de la mondialisation, c'est l'émergence économique des pays " BRIC " (Brésil, Russie, Inde, Chine). C'est vrai que les développements aujourd'hui les plus importants, en ce compris au niveau technologique, ont lieu dans ces pays que l'on appelle émergents. Pour donner un exemple, savez-vous que plus de 50 % des livraisons mondiales des engins de génie civil sont destinés à la seule Chine ? Qui dit " pays émergents " dit par conséquent " marchés émergents ". Considérons donc cette évolution comme une opportunité. Apprenons à les considérer comme une chance plutôt que de vouloir nous protéger inutilement.

De la révolution industrielle à la révolution de l'information...

Norman Poire, analyste pour la banque d'investissement Merrill Lynch, propose une ligne du temps des avancées technologiques marquantes qui se sont succédé depuis la révolution industrielle jusqu'à celle de l'information. Celle-ci indique des

délais comparables en termes de période d'introduction d'une technologie, suivie d'une période d'adoption massive et à l'issue de laquelle s'amorce la fin de sa phase de croissance rapide. Ces avancées sont les suivantes :

- textile : introduction de 1771 à 1800 ; adoption massive de 1800 à 1853 ; fin de la phase de croissance rapide à partir de 1853 ;
- chemin de fer : introduction de 1825 à 1853 ; adoption massive de 1853 à 1913 ; fin de la phase de croissance rapide à partir de 1913 ;
- automobile : introduction de 1886 à 1913 ; adoption massive de 1913 à 1969 ; fin de la phase de croissance rapide à partir de 1969 ;
- informatique : introduction de 1939 à 1969 ; adoption massive de 1969 à 2025 ; fin de la phase de croissance rapide à partir de 2025 ;
- nanotechnologie (prévision) : introduction de 1997 à 2025 ; adoption massive de 2025 à 2081 ; fin de la phase de croissance rapide à partir de 2081.

Cette dernière prévision se base sur le fait que les périodes d'introduction durent *grosso modo* de 20 à 30 ans, suivies d'une période de diffusion massive et de croissance accélérée d'une cinquantaine d'années.

... vers la nano-revolution

Poire nous rappelle qu'on parlait déjà des nanotechnologies en 1997, à une époque où elles relevaient encore de la recherche fondamentale et restaient très éloignées de la recherche appliquée et des premiers débouchés industriels. Après une période d'émergence (dans laquelle nous sommes toujours), les nanotechnologies devraient véritablement décoller à partir de 2025, pour connaître une phase d'accroissement et de diffusion rapide durant les décennies suivantes, au moins jusqu'aux années 80. Cette succession de phases fait, bien entendu, partie des éléments extrêmement importants à prendre en compte au regard de l'enseignement et de la formation.

L'évolution et l'innovation prennent donc le chemin de la miniaturisation : mètre, millimètre, micromètre, désormais nanomètre. Ce dernier est au mètre ce qu'une balle de golf est à la terre ; la comparaison permet au moins de se représenter le changement d'échelle. La nanotechnologie, c'est donc la rencontre de l'infiniment petit qui reste tangible au sens où il autorise quantité d'applications nouvelles — comme celles illustrées en introduction. Les ingénieurs et techniciens ont de beaux jours devant eux...

Nous avons vu qu'au contraire de son ancêtre le téléphone à cadran, le *smartphone* intègre différentes fonctions et services en un même produit. De plus en plus, nous connaissons l'émergence de ce qu'on appelle aujourd'hui les *smart products*, à savoir les produits intelligents. Une dimension qui accompagne le phénomène et sur laquelle je souhaite insister est l'hybridation technologique.

On parle de moins en moins d'approches qui ne seraient *que* mécanique ou électrique, électronique, informatique, etc. Désormais, ce qui frappe, c'est l'intégration — dans des produits, dans des services — de ces différentes disciplines. Un exemple est celui de notre voiture. A nouveau, qu'il suffise à la plupart d'entre nous de remonter à notre jeunesse pour se rappeler que, lorsque notre voiture tombait en panne, il ne pouvait s'agir que d'un problème mécanique ou électrique. Les plus débrouillards étaient capables de réparer par eux-mêmes. Aujourd'hui, à moins d'être informaticien spécialisé et bien équipé, il nous sera le plus souvent impossible de remettre en route une voiture qui refuse simplement de démarrer. Bien que le problème puisse être, à la base, mécanique, cette mécanique est désormais contrôlée, connectée à l'informatique ; les puces et les capteurs sont partout. On parle désormais de mécatronique.

Cette évolution est présente dans bien d'autres domaines. A Liège, dans le cadre du pôle MecaTech et avec le secteur sidérurgique et mécanique (e.a. le centre de recherche CRM), on assiste au développement de tôles aux nouvelles propriétés. Toujours grâce aux nanotechnologies, il arrive également que des applications issues des sciences du vivant soient injectées dans ces domaines de recherche, pour permettre des applications totalement nouvelles et inédites. Les griffes dans la peinture d'une tôle se résorbent progressivement grâce aux propriétés auto-cicatrisantes. Les revêtements de surface, toujours dans le domaine des tôles et nouveaux matériaux, permettent des fonctions comme l'éclairage (capteurs, LED), l'énergie (propriétés photovoltaïques), l'autonettoyage (tôles et vitrage), la résistance au feu, etc.

Encore bien d'autres domaines sont touchés par l'hybridation technologique dont je vous parle : médicaments, machines, agroalimentaire, etc. En matière d'intégration de différentes sciences et technologies se produit là aussi une accélération, non sans conséquences, une fois encore, sur les compétences. Cette intégration dans des produits, dans des services, entraîne un décloisonnement. Il est par exemple

évident que nos futurs bio-ingénieurs, ingénieurs civils, industriels et autres techniciens, vont être amenés à se rencontrer de plus en plus. Je développerai plus amplement ces questions par la suite.

Pour l'heure, je reviens sur les quelques exemples cités pour ajouter qu'en Wallonie, nous pouvons être fiers des développements réalisés — notamment impulsés par le Plan Marshall wallon au travers des six pôles de compétitivité. Parmi ceux-ci, j'épinglerai le pôle MecaTech (génie mécanique), extrêmement actif pour toutes les applications dont je vous ai parlées (au niveau des matériaux, mais aussi des nanopoudres) et qui fédèrent depuis quelques années, ici, dans notre région, des entreprises, des universités, des hautes écoles, des centres de recherche.

Choisir la technologie

Au terme de ce chapitre consacré aux évolutions technologiques, il est important de rappeler que choisir la technologie, ce n'est pas *seulement* opter pour la mécanique, l'électricité, les matériaux, l'informatique et autres (qui ne sont que des moyens), c'est *surtout* :

- se donner l'opportunité d'apporter une réponse à tous les défis futurs de la société (la santé, l'énergie, le développement durable, la mobilité, dont je vous ai déjà parlé) ;
- tout en réalisant avec PASSION des études et des carrières aux nombreux débouchés.

Les défis

Il me reste à souligner quelques-uns des défis qu'entraînent les mutations industrielles.

Concurrence et changement

Nous entrons dans un monde de concurrence accrue, qui s'accompagne d'une urgence du changement permanent et dont les maîtres mots sont les suivants :

- Innovation et investissement

Il convient d'être le plus créatif et le plus rapide ("*time to market*"), à défaut d'être le moins cher et le plus gros ! A cette fin, une part toujours plus importante du

Produit Intérieur Brut est amenée à être consacrée à la Recherche et Développement.

- Internationalisation

Il faut désormais se mettre le monde dans la tête : réseau de partenaires internationaux, croissance à l'exportation, échanges interculturels, ... Rappelons-nous que tout cela constitue une chance, dès lors qu'en Wallonie, 66 % des emplois sont occupés dans des filiales de multinationales et que 75 % de nos activités sont destinées à l'exportation.

- Flexibilité

Il faut se remettre en question en permanence dans nos modes de fonctionnement et d'organisation du travail, pour mieux répondre aux exigences des clients.

Autres évolutions en Wallonie

A l'instar de tous les pays industrialisés, nous sommes, en Wallonie, confrontés à une triple évolution.

- Une industrie de l'innovation et de la connaissance, de plus en plus concentrée sur des activités à haute valeur ajoutée.

Même si nous avons et aurons encore des ateliers (avec toutefois des machines-outils de plus en plus sophistiquées), nous devons nous orienter vers des activités à valeur ajoutée élevée, y compris dans l'industrie mécanique ou le secteur des matériaux, avec des produits haut de gamme. A contrario, pour des questions évidentes de compétitivité et de coût, les activités à moindre valeur ajoutée risquent de se déplacer toujours davantage dans les régions à bas salaire.

- La tertiarisation de l'industrie.

En ce sens, on peut constater une évolution vers une tertiarisation de l'industrie. Les activités d'ingénierie, de maintenance, de bureaux d'étude, de R&D, d'industrialisation *high-tech* gagnent désormais du terrain dans nos régions occidentales.

- La PMisation de l'industrie.

Cette tendance est partagée par tous les pays industrialisés. Comme toutes ces régions, la nôtre compte donc de plus en plus de PME.

“ NO TECHNOLOGY WITHOUT SKILLS ”

“ *Pas de technologie sans compétences* ” : toutes les évolutions dont je vous ai parlé jusqu’ici ont des impacts sur les compétences exigées par un environnement industriel en pleine évolution.

L’industrie des compétences

J’y ai déjà fait allusion, l’industrie des compétences est une industrie :

- avec moins d’ateliers de fabrications “ simples ” et de grandes séries et plus d’ateliers sophistiqués et *high-tech*, plus de bureaux d’études, d’activités d’intégration/assemblage, de services technologiques comme, entre autres, la maintenance ou le *contracting* ;
- avec, en proportion, plus de “ cols blancs ”, moins de “ cols bleus ” ;
- qui exige toujours plus de compétences de haut niveau pour tous — c’est valable de l’ouvrier à l’ingénieur.

La formation de 7 à 77 ans !

Au début de cette semaine avait lieu, à la Maison de la Métallurgie à Liège, l’inauguration de l’exposition interactive “ *De la terre aux étoiles* ”, consacrée aux métiers du spatial. Si ces métiers concernent évidemment les ingénieurs et les fonctions supérieures, les soudeurs, les mécaniciens, les électriciens sont également concernés. Il y donc encore bien des opportunités pour les jeunes qui sortent de l’enseignement technique et professionnel. Simplement, les exigences, en termes de compétences, iront elles aussi en augmentant.

Pour l’illustrer, je vous propose un premier schéma de compétences à trois ensembles ou niveaux :

- les compétences de base : math, chimie, physique, ... Bien entendu, je ne prends ici que les matières les plus directement en prise avec l’aspect technologique que j’ai développé jusqu’ici ; je ne parle donc pas des autres



matières que les pédagogues que vous êtes considèrent tout aussi légitimement comme devant faire partie des compétences de base ;

- les compétences plus technologiques : mécanique, électricité, matériaux, télécom, IT, ... Bien qu'étant plus pointues, ces compétences ne se conçoivent pas compartimentées, mais davantage intégrées, en vertu de l'hybridation technologique ;
- enfin, les *soft skills*, c'est-à-dire les compétences davantage comportementales : gestion de projet, travail en équipe, langues, qualité, ...

Ce schéma de compétences à *trois niveaux* se construit selon un processus qui part de la formation initiale et se poursuit par la formation continue. Il est bon de souligner une fois encore cette évidence, tant elle est importante. Quand on sort diplômé de l'enseignement, on n'est qu'au début d'un processus d'apprentissage, qui est appelé à se poursuivre dans l'entreprise et dans sa vie professionnelle.

L'équation impossible ?

Pour être véritablement en adéquation avec l'environnement industriel actuel, notre schéma des compétences à triple niveau doit encore satisfaire une double exigence, qui plus est croissante :

- l'élargissement des compétences, d'une part ;
- leur rehaussement, de l'autre.

Quand on parle d'impact des évolutions en cours sur les compétences, on voit qu'elles pèsent tout autant sur les profils de compétences (multitechnologie, polyvalence, ...) que sur les niveaux de formation (à la hausse, avec une demande croissante pour plus de diplômés de l'enseignement supérieur).

Satisfaire cette double exigence est déjà une première difficulté, le fait qu'elle soit croissante la rend encore plus difficile à atteindre. Comment concilier tout cela ? D'un côté, je me mets à la place des enseignants et des formateurs qui se trouvent devant cette équation qui est de plus en plus difficile à résoudre ; d'autre part, du point de vue de l'industrie technologique, je me rends compte à quel point elle est, de jour en jour, toujours plus cruciale et urgente.

Comment résoudre cette équation " complexe " ? La chute constante de la fréquentation dans l'enseignement qualifiant ajoutée au rehaussement des compétences exigées par le milieu industriel ne vont-ils pas conduire à un déplacement de la formation technologique initiale vers l'enseignement supérieur

de type court et de type long ? Comment l'adéquation entre l'offre et la demande sur le marché du travail va-t-elle se résoudre à terme ? Comment rénover — sauver ? — l'enseignement technique et professionnel dans ce contexte de mutations ? Autant de questions, de défis et surtout de réponses qu'il nous faudra nous poser, affronter et résoudre, ensemble, ...

Toute la question est donc de savoir comment rencontrer ces exigences en hausse, au moment où nos populations d'étudiants accusent des problèmes aussi bien quantitatifs (désaffection des filières technologiques) que qualitatifs (motivation, niveau). Il y a là de vraies interrogations et c'est sans doute aux pédagogues et aux experts à trouver les bonnes réponses. Toujours est-il que chacun doit s'interroger sur ces écarts que l'on constate, cette tension qui existe entre des exigences nouvelles et ce qu'il est effectivement possible de faire au niveau de l'offre d'éducation et de formation.

“ NO FUTURE WITHOUT SKILLS ”

A Agoria, nous sommes bien convaincus qu'il n'y a *“ pas de futur sans compétences ”* et nous nous battons depuis toujours pour défendre et promouvoir les compétences nécessaires à l'industrie technologique et aux entreprises en général. Je reviens donc sur un des problèmes déjà évoqués qui menacent le développement des compétences pour l'avenir : le manque d'intérêt des jeunes pour les études technologiques.

Pas assez d'ingénieurs

Je vous livre quelques chiffres sur les études d'ingénieurs, concernant d'abord les inscriptions, portant ensuite sur les diplômés.

Pour la rentrée 2011, en Fédération Wallonie-Bruxelles, on observe une baisse des inscriptions en 1^{ère} bac de 4 % des ingénieurs industriels et de 9 % des ingénieurs civils. C'est pour nous une inquiétude. Malgré tout, nous voulons rester positifs : en élargissant notre analyse aux fluctuations d'inscriptions enregistrées sur les vingt dernières années, nous voyons qu'il n'y a pas de fatalité. En effet, pour les avant-dernière et avant-avant-dernière années, les inscriptions avaient progressé de 23 % en deux ans, enrayant ainsi la perte quasi continue observée depuis le début des années 90. Toutefois, l'an dernier, nous avons dû nous contenter d'un *statu quo*.

Passons aux chiffres des diplômés en études d'ingénieurs (2^{ème} année de master), toujours en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour 2011, nous recensons 411 ingénieurs industriels (contre 820 en 1990) et 585 ingénieurs civils (contre 611 en 1990). Par rapport à la situation il y a vingt ans, on enregistre donc deux fois moins d'ingénieurs industriels diplômés en Belgique francophone. On note par contre une diminution moins sensible pour les ingénieurs civils. Il y a donc, là aussi, matière à réflexion. Cela voudrait-il dire que le problème de la désaffection des ingénieurs doit être posé différemment selon les ingénieurs civils ou industriels ?

Il est important de noter que cette désaffection se produit alors que les métiers d'ingénieurs sont reconnus en pénurie sur le marché du travail.

Pas assez de techniciens

La situation n'est guère meilleure au niveau de l'enseignement qualifiant. Sur le territoire de la province de Liège, selon l'PIEQ (Instance de Pilotage Inter-réseaux de l'Enseignement Qualifiant), voici quelques évolutions.

De 2004 à 2009, le nombre d'élèves, dans l'enseignement qualifiant organisé tous réseaux confondus, a baissé de 5 % dans le secteur industriel (1.442 inscrits) et a augmenté de 25 % dans le secteur des services aux personnes (2.500 inscrits).

Bien sûr, avec 5 % de baisse dans le secteur de l'industrie en 5 ans, on pourrait se dire que l'on a évité le pire et que cela n'est pas encore si grave. Encore faut-il préciser que ce chiffre regroupe tous les secteurs industriels confondus et qu'il convient également d'être attentif aux diminutions enregistrées suivant les options. Par rapport au secteur des services, on voit combien les filières à finalité industrielle et technologique souffrent encore d'un déficit d'image et d'un problème de désaffection important auprès des jeunes ou des familles.

Je vous livre encore d'autres chiffres. En 2011, dans le secteur industriel en Communauté française, le nombre d'élèves au 3^{ème} degré s'élevait à 97 dans l'option Technicien d'usinage (en CF, 64 en 6^{ème} année en 2007) et à 135 dans l'option Métallier soudeur (en CF, 242 en 6^{ème} année en 2007).

Même remarque que pour les ingénieurs : ces désaffections sont constatées alors que tous ces métiers industriels sont, eux aussi, reconnus en pénurie sur le marché du travail.

Informez, toujours informer !

Par rapport à cette importante problématique, je voudrais rendre hommage à la Province de Liège et aux différentes institutions et associations qui, depuis des années, travaillent avec les entreprises pour tenter de renverser la vapeur. Nous savons que c'est un travail énorme, loin d'être simple ou évident.

Les initiatives sont nombreuses — je crois qu'il n'y en a jamais eu autant. Pour ne pas vous lasser, je me contenterai d'en pointer quelques-unes, parmi les plus récentes, en citant leur référence Internet.

www.ingenieursbelges.be

Je vous invite à aller visiter ce tout nouveau site, fruit d'une collaboration entre les associations d'ingénieurs (FABI, UFIB) et les entreprises, représentées par Essenscia pour l'industrie chimique et pharmaceutique, Agoria pour l'industrie technologique, et la Confédération de la Construction pour son secteur. Les hautes écoles et les facultés de sciences appliquées sont également partenaires de cette opération. Conçu pour présenter les études et carrières d'ingénieurs de façon attractive, ce site reprend toute une série d'actions, dont je vous en épargne la liste. A visiter, donc.

www.planetemetiers.be ($E=MC^2$)

Cette initiative liégeoise vise plus particulièrement les jeunes des enseignements primaire et secondaire, en vue de susciter leur intérêt pour les carrières technologiques et les études qui y conduisent — du secondaire, mais aussi du supérieur. Sont notamment proposées des visites d'entreprises, ainsi qu'une série de supports et événements tous plus extraordinaires les uns que les autres : opération $E=MC^2$ (entreprise = métiers et compétences au carré), espace jeunes, espace enseignants, *news*, activités à découvrir, concours, etc. La Province de Liège est partenaire du projet, qui réunit également l'IFPM Formation et l'IFP (Fonds sectoriels de formation de l'industrie technologique), Talenteo (Centre de formation paritaire — partenaire Technifutur), Agoria Liège-Luxembourg, l'Union Wallonne des Entreprises, les partenaires sociaux.

www.skillsbelgium.be

Skillsbelgium a pour but de valoriser les métiers techniques et les jeunes qui s'y engagent, notamment par le biais d'événements : concours, participation au *Mondial des Métiers*, manifestations diverses, ... Le tout se fait en partenariat avec

les centres de formation, les secteurs professionnels et les institutions publiques chargées de l'emploi et de la formation. Savez-vous que “*EuroSkills Spa-Francorchamps*”, sorte de jeux olympiques des métiers techniques, accueille en octobre 2012 des délégations internationales issues d'une trentaine de pays ?

www.technios.be (*Étincelle d'Or, Mecatrophie, Electrophie*)

Les filières de l'usinage et du soudage comptent parmi les plus critiques en termes de pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Un important travail de revalorisation de ces filières s'effectue en étroite collaboration avec les réseaux d'enseignement. C'est dans cette optique que, depuis 20 ans, l'IFPM-Formation organise les *Technios Trophies*, épreuves sectorielles (soudage, usinage, maintenance) qui permettent aux étudiants de se mesurer aux attentes des entreprises en termes de compétences. Les épreuves sectorielles finales conduisent respectivement à l'*Étincelle d'Or* (soudage), l'*Mecatrophie* (usinage), l'*Electrophie* et le *Maintenance Trophy* (électricien et mécanicien automatique).

www.technifutur.be/tnk (*Technikid's*)

Deux fois par semaine, le centre de compétences Technifutur invite des enfants de 5^{ème} et 6^{ème} années de l'enseignement primaire à découvrir les métiers techniques et scientifiques. Durant toute une journée, les enfants observent, apprennent, manipulent, questionnent, s'étonnent. *Technikid's* s'adresse également aux parents des enfants qui participent à l'opération. Des séances d'information concernent aussi les enseignants et agents d'orientation, qui peuvent ainsi se familiariser avec le monde industriel et sa réalité professionnelle.

www.provincedeliege.be/enseignement (*Techni Truck*)

Je termine ce tour d'horizon non exhaustif par le *Techni Truck*, le véhicule de promotion des métiers techniques en pénurie liés aux secteurs de l'industrie et de la construction et des filières d'enseignement qui y conduisent. Conçu par la Province de Liège, cet outil exceptionnel bénéficie d'un large partenariat : Région Wallonne, Comité Subrégional de l'Emploi et de la Formation, Union Wallonne des Entreprises de Liège, Agoria Liège-Luxembourg, Fonds de Formation de la Construction Liège-Verviers, les syndicats, Technifutur, RTC Liège. Composé d'un triple espace (“manipulation”, “projection”, “rencontre”), le *Techni Truck* s'adresse lui aussi à différents publics : écoles primaires et secondaires de tous les réseaux (élèves, enseignants, directions et parents), entreprises et institutions.

Vous voyez qu'en termes d'information et de promotion, les efforts sont multiples. Si

les initiatives ne manquent pas, nous savons aussi que ces actions de sensibilisation ne suffisent pas. Pour faire évoluer les choses, d'autres types de démarches sont probablement nécessaires.

Réformer ? !

Une des pistes à explorer ne consisterait-elle pas à envisager un certain nombre de réformes en matière d'orientation et de formation des jeunes ? Vous remarquerez que je reste prudent, en utilisant la forme interrogative.

Comment faire en sorte que la représentation des métiers et études techniques auprès des enseignants du maternel et du primaire puissent davantage correspondre à la réalité du terrain et à son actualité ? Ce n'est un secret pour personne, la plupart d'entre eux méconnaissent les filières techniques pour ne pas les avoir eux-mêmes fréquentées ; de ce fait, certains continuent de véhiculer des stéréotypes sur un monde de l'industrie dont ils méconnaissent l'évolution. Ce sont des faits qu'aucune campagne publicitaire ne pourra changer ! Dès lors, ne faudrait-il pas tenter de nouvelles actions au niveau de la formation initiale et continue des enseignants ?

Une autre piste à explorer consisterait en une orientation scolaire et professionnelle incitative, voire contraignante. Je sais, le mot fait grincer des dents. Cependant, pourquoi ne pas encourager l'orientation vers des options et filières d'enseignement qui mènent aux métiers en pénurie et conduisent davantage à l'emploi ? Un soutien des filières techniques sous-fréquentées correspondant aux métiers en pénurie pourrait être envisagé. Vers un bonus-malus en termes de financement ? d'encadrement ?

Ne devrait-on pas également favoriser (le retour à) des écoles et filières industrielles intégrées, du secondaire au supérieur ? On a parfois l'impression d'une rupture un peu artificielle entre le secondaire et le supérieur. Ne devrait-on pas (ré)articuler et (ré)intégrer davantage niveaux secondaire et supérieur au sein de véritables écoles industrielles ? Pourquoi ne pas encourager les passerelles allant dans ce sens ? De nombreux jeunes ignorent encore qu'en optant pour l'enseignement technique, ils peuvent non seulement prétendre obtenir une qualification leur permettant d'exercer immédiatement un métier au sortir du secondaire, mais aussi poursuivre dans l'enseignement supérieur.

Encore faudrait-il renforcer l'intégration entre les différents niveaux. Un bel exemple me semble être celui du " Campus technologique " sur le site de l'Aéroport de Charleroi (www.campustechnologique.be). Il s'agit d'un projet-pilote exceptionnel, qui vise à proposer une filière de formation industrielle " de 16 à 65 ans ", réunissant sur un même site, d'une manière ou d'une autre, tous les opérateurs de tous les réseaux d'enseignement et de formation et de tous les niveaux de qualification, universitaire compris, du technicien à l'ingénieur.

Autre solution : développer l'alternance comme filière d'excellence à part entière. Je tiens ici à rendre hommage à l'Enseignement de la Province de Liège et ses deux masters en alternance. La constitution de masters en alternance au sein des instituts supérieurs industriels est une des voies qui peuvent permettre de diversifier l'offre de formation, tout en amenant davantage de jeunes vers les filières techniques et industrielles. Il s'agit aussi d'une démarche de promotion sociale pour ces jeunes qui n'auraient sans doute jamais accédé à un master en plein exercice.

Voilà quelques pistes, certainement pas exhaustives, qui n'ont d'autre but que d'ouvrir la réflexion sur ces questions, dans la foulée de l'impact des évolutions technologiques sur les compétences et l'offre d'enseignement et de formation.

Je vous remercie de votre attention et reste à votre disposition pour poursuivre la discussion.

M. Ivan FAGNANT

Merci Monsieur Castagne, qui, comme il vient lui-même de le préciser, pourra également répondre à vos questions durant le débat. La parole est maintenant à Monsieur le Professeur Marc Demeuse.



**“ A quelles conditions l’Ecole pourrait-elle contribuer au développement des compétences individuelles et à l’amélioration de la situation économique régionale ? ”
par le Pr. Marc DEMEUSE,
Directeur de l’Institut d’Administration scolaire de l’Université de Mons**

Bonjour à tous et à toutes. S’il est de bon ton, pour un orateur, de dire qu’il est heureux d’être

là, pour ce qui me concerne, c’est effectivement un réel plaisir de me retrouver parmi vous, sur mes “ terres d’origine ”, même si cela fait huit ans que je travaille à l’Université de Mons, dans le Hainaut.

Je vous avais préparé un menu relativement consistant au titre peut-être un peu trop ambitieux. Je vais m’efforcer de réduire tout cela, en survolant certains points pour insister sur les messages principaux. Mon approche sera certainement moins pédagogique qu’attendue... Je traiterai en effet plus directement de problèmes de gestion de notre système éducatif, avec, pour objectif, d’identifier un certain nombre de conditions pour que ce système puisse mieux fonctionner. Passé le préambule, mon plan d’intervention portera sur quelques conditions (externes puis internes) qu’il faudrait pouvoir réunir pour améliorer notre système (ces conditions découlant de l’observation attentive de la situation actuelle et de son évolution), avant de proposer quelques pistes d’action [DIA 2]¹.

En guise de préambule : quelques bonnes raisons de réfléchir à la situation actuelle...

Faut-il se préoccuper de notre système éducatif ? La question peut sembler provocante ou curieuse, mais il n’y a pas si longtemps encore, seuls quelques

¹ Les références entre crochets renvoient aux diapositives/pages du support de l’exposé (inclus tableaux, graphiques, données) disponible en ligne sur le site de l’association : www.provincedeliege.be/enseignement — onglet Asbl Les Amis de Jean Boets.

pédagogues semblaient douter du fait que le système éducatif belge n'était pas nécessairement le meilleur du monde. La plupart des citoyens étaient globalement satisfaits, notamment pour une raison sur laquelle j'attire souvent l'attention et qui veut qu'en Belgique, on choisit son école (ou du moins a-t-on l'impression de la choisir, comme nous allons le voir plus loin). Or, qui choisit son boulanger ne se plaint pas de la qualité du pain ! C'est longtemps resté une façon commode de voir les choses, mais, pour qui souhaite y regarder de plus près et commence à s'intéresser à d'autres systèmes que le nôtre, il devient vite évident que nous pouvons faire des progrès.

Qu'observons-nous par exemple **[DIA 3]**¹ ?

- Les sorties précoces de notre système sont 8,7 fois (presque 9 fois donc) plus importantes chez les jeunes dont les parents ont une scolarité courte (pour 1,6 en Finlande ; 3,6 en Espagne ; 4,3 en France).

Ces jeunes se retrouvent alors, malgré eux, dans une situation défavorable. Quand on compare avec d'autres systèmes éducatifs, on voit qu'outre la Finlande (dont le système fait des envieux), des pays proches et voisins font beaucoup mieux que nous. Ainsi pouvons-nous certainement progresser dans la manière dont nous traitons — ni vous ni moi en particulier, mais en tant que système — les élèves que nous recevons.

- Dans notre système éducatif, la probabilité est 3 fois plus grande d'avoir un diplôme de l'enseignement supérieur pour les enfants dont les parents ont eux-mêmes un diplôme du supérieur (pour 1,1 en Finlande ; 2 en Espagne ; 2,3 en France).

Une fois encore, vous voyez que les chiffres ne plaident pas en notre faveur.

Dans le même temps...

- Les dépenses pour notre enseignement supérieur sont 2,46 fois plus importantes que pour notre enseignement primaire (pour 1,96 en Finlande ; 1,57 en Espagne ; 1,90 en France).

¹Les données présentées ci-dessous proviennent d'une publication du Groupe européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes éducatifs (GERESE) (Avril 2005 – 2^e édition). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Liège : Université de Liège, Service de pédagogie théorique et expérimentale. (Rapport réalisé dans le cadre d'un projet financé par la Commission européenne, programme " Socrates " SO2-61OBGE et publié également en anglais: European Group for Research on Equity in Educational Systems (2005). Equity in European Educational Systems: a set of indicators, *European Educational Research Journal*, Volume 4 Number 2, 1-151.)

- L'espérance de scolarisation des jeunes dont la scolarité est la plus longue est de 10,3 ans supérieure aux 11,6 ans des élèves dont la scolarité est la plus courte (soit un peu moins du double).

Alors que, chez nous, c'est essentiellement l'argent public qui finance l'enseignement, y compris l'enseignement supérieur, on constate donc une sorte d'*effet Matthieu* — effet qui, de manière générale, désigne les mécanismes par lesquels les plus favorisés tendent à accroître leur avantage sur les autres. De fait, les plus favorisés d'entre nous profitent bien davantage d'un tel système, puisque les études les plus longues sont celles qui coûtent le plus cher aux finances publiques, tout en constituant plus fréquemment un bénéfice pour ceux qui sont déjà, au départ, plus avantagés que d'autres, moins favorisés. Pour autant, je ne fais pas partie de ceux qui plaident pour faire payer l'enseignement supérieur par le privé et ses bénéficiaires. Je préfère plutôt voir comment nous pourrions faire en sorte, avec l'argent dont nous disposons, d'en faire bénéficier chacun.

Nous venons de voir que nous avons de bonnes raisons de nous préoccuper de notre système éducatif ; encore devons-nous pointer toute une série d'autres éléments à améliorer **[DIA 4]**.

- Les outils statistiques disponibles sont en progrès, mais on peut certainement faire mieux... Dans le fil de mon exposé, vous aurez l'occasion de vous rendre compte que nous disposons déjà d'un certain nombre d'outils intéressants à partir desquels raisonner (la plupart des données auxquelles je vais avoir recours sont des données publiques¹), mais nous pouvons les développer.
- Il faut aussi que nous apprenions à contredire une tendance *bien de chez nous*, qui consiste à faire reposer nos raisonnements davantage sur l'idéologie que sur une base solide (les faits). Autrement dit, par exemple, être partisans de l'enseignement public ne doit pas nous empêcher, quand on analyse le système, de mettre les choses à plat et d'être capables d'en discuter.
- Dans un contexte de quasi-marché, nos analyses peuvent être également prisonnières de conflits d'intérêt. Une première étape consiste à reconnaître que

¹ Il s'agira, en particulier, des indicateurs produits annuellement par la Communauté française de Belgique. Ceux qui seront utilisés dans cet exposé proviennent de l'édition 2010. Ces indicateurs sont disponibles, gratuitement, à l'adresse : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26287&navi=3077> (les indicateurs 2011 sont disponibles à l'adresse : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26464&navi=3253>). Lorsque les données présentées proviennent de cette source, une note indiquera " Indicateurs CFB " et le numéro de l'indicateur concerné.

ces conflits d'intérêts existent. Si je vous parle plus particulièrement de l'enseignement universitaire ou de la situation dans le Hainaut, n'ai-je pas, en tant que professeur d'université ou professeur montois quelque intérêt dans l'affaire ? Ma réflexion sur le sujet sera-t-elle nécessairement partagée par mes collègues de Louvain ? Voilà le genre de questions que nous pourrions et devrions plus souvent nous poser, d'autant que de tels conflits d'intérêt peuvent être de sérieux obstacles à la mise en place de mécanismes de régulation.

Développer une vision systémique des flux d'élèves entre écoles¹

Pour commencer, je vous propose une carte de Bruxelles découpée en secteurs statistiques [DIA 5], où les écoles sont identifiables par des gros points. Le fond est en ocre plus ou moins foncé selon que le quartier est plus ou moins défavorisé, en vert plus ou moins prononcé selon que le quartier est plus ou moins favorisé ; idem pour les écoles. C'est ce genre de cartes qui décident du financement des écoles relatif à l'encadrement différencié et permettent de procéder aux calculs en termes de NTT (c'est-à-dire, pour faire simple, le nombre d'équivalents temps plein octroyé à chaque école), capital périodes et autres.

Zoomons maintenant sur 5 écoles, avec, en regard, leur population scolaire par année d'études. Précisons de suite qu'il s'agit d'établissements de divers réseaux : A (vert clair), B, C, C' (ocres clairs) et D (ocre foncé).

Qu'observons-nous ?

Notamment que les écoles A et B, davantage favorisées, acceptent nombre d'élèves au 1^{er} degré, qui vont disparaître ensuite. Ainsi vont-elles jusqu'à perdre plus de la moitié de leurs effectifs entre le premier et le dernier degré. Pourquoi ? Parce que ces élèves vont être réorientés. Or, ça tombe mal, les plus faibles ne vont pas trouver au sein même de l'école les orientations vers lesquelles le conseil de classe va les diriger. On va donc, si vous me permettez l'expression, passer la

¹ Voir, par exemple, pour une présentation simplifiée, Friant, N., Soetewey, S., Demeuse, M., Hourez, J. et Wijsen, J. (2011). Le système éducatif : un système complexe que l'on peut modéliser. *_Elément 05, Magazine de l'Université de Mons*, mars 2011, pp. 43-45 ou, pour une présentation plus technique, Hourez, J., Friant, N., Soetewey, S., Demeuse, M. (2011). Le comportement individuel des élèves, une clé pour modéliser la dynamique du système éducatif. In C. Bédoué et al. Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles. XVII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Toulouse, 19-20 mai 2011, RELIEF 34 (*Echanges du Céreq*), pp. 131-145. (<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Relief/Les-nouvelles-segregations-scolaires-et-professionnelles>)

main à quelqu'un d'autre. Aussi ces élèves vont-ils migrer vers d'autres écoles. Tous ces mouvements entre écoles sont représentés par les très nombreuses flèches que vous voyez.

Dans le même temps, nous pouvons voir, en regard de chacune des écoles, que leur composition respective (répartition des élèves de la 1^{ère} à la 6^{ème} année, types d'enseignements dispensés) est totalement différente d'un établissement à l'autre. Aux antipodes de A et B, C' accueille très peu d'élèves en 1^{ère} année, avec une population qui va en augmentant les trois années qui suivent, pour brutalement régresser les deux dernières années. La population de C (une autre implantation de l'école C'), quant à elle, ne cesse de décroître du premier au dernier degré. En apparence plus stable, le cas de D est encore différent, puisque nous voyons varier, année après année, la répartition de sa population entre enseignement général et enseignement technique de transition. Nous pourrions encore multiplier les observations frappées du sceau des disparités. Les importants mouvements d'élèves constituent finalement l'unique point commun entre ces établissements.

Des flux si importants entre écoles aux profils si différents ne peuvent que déstabiliser le système. Comme précisé d'emblée, tous ces mouvements se produisent indépendamment des réseaux auxquelles ces établissements appartiennent. Nous ne sommes plus au début du XX^e siècle, où l'on restait dans une école " *sans Dieu* " ou " *avec Dieu* " et où il n'était pas question de passer d'un réseau à l'autre. D'un certain point de vue, cela avait l'avantage de limiter les transferts de masses. Aujourd'hui, ces cloisons étanches ont totalement disparu. Nous sommes dans un système complètement décloisonné, en quelque sorte " mondialisé " à l'intérieur même de la Communauté française.

C'est typiquement le genre de phénomènes dont nous devons tenir compte, si nous voulons mener une étude pertinente de notre système éducatif et passer à des statistiques dynamiques, sans plus nous contenter des chiffres qui ne présentent que des photographies instantanées, comme dans la plupart des indicateurs classiques. Pour autant, nous ne sommes qu'au début de ce genre de représentations, qui restent encore très difficiles à mener, notamment parce que chacun est soucieux de ne pas divulguer des informations à la concurrence. Ces réticences, compréhensibles si nous avons affaire à quelques grandes enseignes du secteur de la grande distribution, n'ont pourtant pas lieu d'exister entre écoles et réseaux, dès lors que l'enseignement est un service public, financé en grande majorité par des moyens publics.

Penser le système... comme un système

Les importants flux d'élèves entre écoles que nous venons d'observer posent des questions tout à fait concrètes **[DIA 6]**. Ainsi, par exemple, où placer les nouvelles écoles à Bruxelles ? Quelles que soient les méthodes de calculs utilisées, on s'accorde généralement sur le fait qu'on devrait implanter à peu près 80 nouvelles écoles en région bruxelloise¹. Autrement délicate et importante est la question de savoir où les mettre !

Une des réponses toutes faites, en apparence logique, consiste à dire qu'il suffit de mettre les écoles dans les secteurs où il y a le plus d'enfants à scolariser. Or, les communes qui ont la plus forte natalité sont justement les plus défavorisées. Si vous appliquez cette solution dans notre système éducatif, vous pouvez être certain que seuls les élèves qui vivent dans ces quartiers iront dans ces écoles et que les élèves des zones plus favorisées n'y viendront jamais — avec toutes les conséquences, ghettoïsation et autres, que l'on devine. C'est pourquoi, si l'on souhaite rendre notre système à la fois plus juste et plus efficace, on doit se demander s'il n'existerait pas des solutions alternatives meilleures. D'autant qu'à Bruxelles, les moyens de transport permettent de réfléchir autrement et de déroger à ce principe qui consiste à poser les écoles strictement aux endroits où se trouvent les élèves.

Une solution pourrait être de mettre les écoles autour des secteurs les moins favorisés ; une autre, de les placer sur la ligne de fracture qu'il est possible de tracer entre zone globalement défavorisée et zone globalement favorisée. Je ne dis pas que ces solutions sont d'office meilleures que celle qui consiste à implanter les écoles de façon strictement proportionnelle à la population, mais je dis qu'il est important de pouvoir y réfléchir et d'en discuter. La réponse n'est ni simple, ni triviale, ni évidente. Si vous vous contentez de mettre les écoles où sont les usagers, cela va sans doute les satisfaire dans un premier temps, mais, à terme, cela va provoquer des effets qu'il faudra gérer. Parmi ces effets et non des moindres, celui d'écoles ghettos qui se renforcent progressivement, ce qui n'est certainement pas la situation recherchée. Penser le système en tant que système devrait nous permettre de financer autrement, en tentant de compenser divers phénomènes.

¹ Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (2010). Impact de l'essor démographique sur la population scolaire en Région de Bruxelles-Capitale. *Les cahiers de l'IBSA n°2*, Bruxelles : Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale. (<http://www.ibsa.irisnet.be/fr/publications/publications-par-serie/cahiers-de-l-ibsa>)

Quelques conditions externes

Il est absolument essentiel de réfléchir l'offre de formation et de tenir compte de la composition socio-économique de la population à scolariser.

Une étude récente **[DIA 7]**¹ a montré qu'une logique de proximité est préférable à une logique de réseau et ce, même au niveau universitaire. En effet, on constate que :

- le taux d'accès moyen à l'université correspond en 2005 à 13,14 % des jeunes de 18 à 25 ans ;
- la distance moyenne parcourue par ces étudiants est de 55,33 km. En fait, 69,42 % des étudiants wallons inscrits dans des universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles étudient à moins de 50 km.

La même étude conclut qu'une diminution de 10 % de la distance à parcourir (soit 5,5 km au point moyen) pourrait signifier une augmentation de 990 étudiants à l'université (soit 0,336 %).

Autrement dit, plus vous vous écartez de l'endroit où le service est offert, moins il y a d'usagers qui vont, de fait, en profiter. Bien entendu, ça ne veut pas dire qu'il faille construire une université dans chaque village, mais, à nouveau, cela soulève un grand nombre d'interrogations. Où doivent être implantées les universités pour permettre aux plus défavorisés d'y accéder ? L'université doit-elle être conçue, dans ses fonctions d'enseignement, comme un service de proximité ou peut-elle s'affranchir d'une réflexion par rapport à ses différents publics potentiels ? Si l'on passe outre, doit-on offrir des facilités aux étudiants qui se déplacent ? Etc.

Une fois encore, cette étude montre combien nous devons être attentifs à ce que nous faisons — et notamment lorsqu'on entend favoriser la démocratisation des études. A défaut, on risque de se retrouver avec un segment, qui, une fois recruté au premier cycle, sera dans l'obligation d'effectuer son deuxième cycle très loin, avec toutes les limites et difficultés dont on vient d'avoir un aperçu... Et donc, certains, dont les caractéristiques socio-économiques sont les moins favorables, y renonceront ! Si d'aucuns ne manqueront pas d'observer que c'est comme cela que ça se passe dans d'autres pays — les étudiants doivent parfois y parcourir de très longues distances — et si la comparaison avec la France (où les distances sont plus grandes) reste évidemment intéressante, nous ne devons pas perdre de vue

¹ Source : A. Accaputo & B. Mahy, Séminaire UMONS, 2010, non publié.

que nous avons affaire à des citoyens belges, avec des habitudes de déplacements belges. Elles ne seront peut-être plus les mêmes dans cent ans, mais, pour l'heure, la réflexion sur le sujet doit en tenir compte et être menée prudemment. J'ajouterai qu'il est permis de supposer que ce qui vaut dans le cadre du déploiement de l'offre universitaire vaut pour les autres niveaux d'enseignement. Dans tous les cas, les politiques à mener doivent être réfléchies.

Pour compléter cette réflexion, un autre tableau **[DIA 8]** que je vous propose reprend le nombre d'étudiants universitaires nouvellement inscrits en BA1 (1^{ère} année baccalauréat) par 10.000 habitants pour chaque arrondissement en Communauté française. Le tableau se base sur la moyenne annuelle des années 2004-2008 ; le nombre moyen annuel d'étudiants est de 12.958 ; la moyenne pour la Communauté française est de 26,4 étudiants BA1 pour 10.000 habitants¹.

On peut rapidement constater que, par rapport à l'arrondissement de Nivelles qui s'en sort le mieux, la province du Hainaut où je travaille — l'ensemble de ses arrondissements donc — est celle où l'on retrouve le moins d'étudiants entrant à l'université par habitant. Le fait est qu'on y cumule deux problèmes : une offre très incomplète de formation universitaire avec des redondances (deux facultés de gestion, mais, par exemple, pas de faculté de lettres) et une population plus défavorisée que dans bien d'autres arrondissements, dont naturellement, celui de Nivelles. Cela signifie donc qu'il sera nécessaire, pour un étudiant moins favorisé en moyenne, de parcourir une distance plus importante s'il veut s'inscrire à l'université, qu'un collègue, plus aisé, toujours en moyenne, issu du Brabant Wallon.

Au problème de la démocratisation des études s'en ajoute un autre : il est évident que ce type d'informations doit être pris en compte, si l'on veut, par exemple, que les entreprises d'une région donnée puissent trouver le personnel dont elles ont besoin. Les mêmes questions se posent en termes de service public. Va-t-on, par exemple, disposer de médecins partout ? Ceux-ci vont-ils aller s'installer dans les zones où est absente l'offre d'études en médecine ? Que deviennent les étudiants obligés de s'expatrier à Bruxelles ou à Louvain pour y poursuivre leurs études, une fois diplômés ? Autant de questions auxquelles il va falloir trouver les bonnes réponses, si l'on veut faire en sorte que le développement social et économique suive. Si l'on n'en tient pas compte, on risque par la suite d'être surpris de ne pas

¹ Source : Conseil des Recteurs des Universités francophones (CREF), réalisation : C. Conti, août 2010, non publié.

trouver la main-d'œuvre compétente dont on a pourtant un urgent besoin dans telle région. Ce sont des données qu'il faut pouvoir mettre sur la table, afin de dépasser les discussions passionnelles et les habitudes de pensée du type " *c'est comme ça* ", " *on a toujours fait comme cela* ", etc.

D'autres observations plaident encore en faveur d'une approche multifactorielle tenant compte de la socio-économie [DIA 9], en effet : " *Les corrélations [estimées au niveau des communes] entre le taux d'accès et les différentes variables explicatives, la corrélation est fortement positive entre le taux d'accès et le revenu par habitant (0,78), positive entre le taux d'accès et le fait de vivre dans un logement aisé (0,54), négative entre l'accès et la distance à parcourir (- 0,41), plus faiblement négative entre l'accès et le taux de travailleurs manuels (- 0,23) ou le taux de chômage (- 0,22)* " ¹.

Quelques conditions internes

Nous allons maintenant nous intéresser à des facteurs qui sont liés au fonctionnement du système éducatif lui-même [DIA 10].

Eviter les déperditions et les relégations

C'est durant les années 70 que nous nous sommes rendus compte que les moyens dont nous disposions ne seraient pas extensibles à l'infini, même si les besoins, eux, n'allaient pas pour autant cesser de croître. Cette situation s'étant largement confirmée depuis, on ne peut donc plus se permettre d'ignorer les coûts. " *L'école, ça n'a pas de prix* ", comme dit l'adage, mais elle a bel et bien un coût, dont il faut impérativement tenir compte. A défaut, on se retrouve dans des situations où l'on est amené à raboter ailleurs (par exemple sur les secteurs " jeunesse " et " culture ") pour alimenter l'école. Aussi, pour pouvoir poser les meilleurs choix, il faut non seulement s'intéresser au budget dont on dispose, mais également à la façon dont on l'utilise. Or, il se trouve que notre système présente un taux de déperdition particulièrement élevé.

C'est d'abord une déperdition qui s'exprime brutalement dans le fait qu'à peu près 1 élève sur 3 sort de notre système éducatif sans diplôme de l'enseignement

¹ Source : A. Accaputo & B. Mahy, Séminaire UMONS, 2010, non publié.

secondaire. C'est une déperdition d'autant plus importante que l'obligation scolaire porte jusqu'à 18 ans, précisément l'âge auquel chacun devrait, en principe, être arrivé en fin d'enseignement secondaire avec un diplôme.



C'est ensuite une déperdition qui s'exprime au travers du redoublement. Malheureusement, notre système est également champion en la matière. Je sais

que le redoublement est une façon de traiter les problèmes que beaucoup croient encore adaptée. Hélas, en plus d'être une opération collectivement coûteuse, elle s'avère plus souvent contre-productive que positive pour l'élève qui est censé en bénéficier. Le redoublement fait partie de ces rares choses qui ne font plus débat en pédagogie, tant son manque d'efficacité est depuis longtemps démontré. Notez bien qu'en disant cela, je ne prétends pas qu'il suffise de l'interdire ! Encore faut-il mettre autre chose en place, avec toute la réflexion voulue.

Enfin, la déperdition s'exprime au travers de la relégation. Nous y reviendrons plus en détail par la suite.

Valoriser (véritablement) TOUTES les filières

Il est urgent de valoriser (véritablement) TOUTES les filières. Certes, les incantations du type " *il faut valoriser l'enseignement technique et professionnel* ", on les entend déjà depuis un moment, par exemple dans le Contrat pour l'Ecole¹ dont nous allons parler. Hélas, nous allons voir qu'il n'est pas simple de valoriser. Cela nécessite un travail de fond, qui va bien au-delà des slogans répétés avec les meilleures intentions du monde. Comme l'a bien dit Monsieur Castagne, il ne suffit pas de faire de la publicité.

¹ Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2005). *Contrat pour l'Ecole. 10 priorités pour nos enfants*. Bruxelles : Gouvernement de la Communauté française de Belgique. (<http://www.contrateducation.be>)

Eviter la mobilité (source d'instabilité)

Pour améliorer l'efficacité de notre système éducatif, il faut aussi éviter la mobilité des élèves, dès lors qu'on constate que les élèves les plus mobiles sont précisément les plus faibles. En Belgique francophone, vous auriez décidément intérêt à être suffisamment "*bon élève*" pour pouvoir vous inscrire dans la filière générale d'une école secondaire... et y rester jusqu'à la fin... car tous les autres cas vont s'avérer globalement moins favorables !

Vous n'êtes pas jugé suffisamment bon ? Je l'évoquais tout à l'heure : on va vous réorienter vers des filières non organisées au sein de votre école et vous envoyer ailleurs. Vous arrivez en technique de transition et l'on constate que cela ne va guère mieux ? On vous oriente et envoie encore ailleurs — et ainsi de suite. Les élèves les plus mobiles sont donc, malheureusement, ceux qui vont se retrouver dans les situations les plus défavorables. Nous verrons même à quel point le système n'est pas fait pour eux, à quel point les programmes ne sont pas pensés pour eux. Ils sont pratiquement condamnés à sauter d'un domaine à l'autre, dans une spirale de redéfinitions successives sur laquelle il va s'avérer impossible de construire une véritable continuité pédagogique.

Augmenter la lisibilité du système

Il nous reste également des progrès à faire pour augmenter la lisibilité du système. Ne prenons que la déclinaison de notre enseignement technique en "*technique de transition*" et "*technique de qualification*". Nous, pédagogues, qui connaissons l'affaire, pouvons éventuellement le comprendre ; l'expliquer aux parents et aux élèves, c'est autrement compliqué. Et que dire d'autres subtilités dont notre enseignement a le secret ! Dans l'ensemble, notre système est peu lisible et donc peu compréhensible si l'on n'est pas soi-même enseignant ou responsable en charge de l'enseignement... ce qui peut sans doute expliquer en partie les meilleurs résultats scolaires des enfants d'enseignants !

Un état des lieux assez lucide...

Contrat pour l'Ecole (2005) [DIA 11]

Il est intéressant de noter à quel point l'autorité politique est bien au fait des problèmes rencontrés dans notre système éducatif — et l'écrit. Preuve en est le "*Contrat pour l'Ecole*" publié en 2005, déclaration du précédent Gouvernement de la Communauté française quant à ses intentions, proposant un plan d'action pour deux législatures. Il s'agissait véritablement d'une première.

En voici quelques extraits :

- "*Certaines filières et certaines options sont alimentées par un choix négatif, vécu par les élèves comme une forme d'échec et, souvent, de relégation.*" ;
- "*Cet état de fait, notamment lié à la structure et aux usages du système éducatif, est totalement contre-productif.*"

Etaient alors préconisées :

- "*la mise sur pied d'égalité des différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif*" (objectif 5) ;
- "*la lutte contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement*" (objectif 6).

C'est assez rare qu'un gouvernement soit aussi critique. Alors que les autorités prennent généralement l'habitude de glorifier leur action ou bilan, il faut admettre que le gouvernement dresse ici un constat plutôt sévère pour le système et formule des propositions au départ des problèmes énoncés.

Il s'agit bien... de relégation [DIA 12]

Ce qui n'est pas moins interpellant, c'est à quel point les termes utilisés sont durs. Le terme "*relégation*" est bien celui qu'emploie l'autorité elle-même pour désigner le fait que "*trop souvent, les élèves plus faibles ou en difficulté sont orientés des écoles réputées fortes vers des écoles réputées plus faibles, des classes fortes vers des classes faibles, d'options réputées plus exigeantes vers d'autres qui le sont moins*" (p. 9).

De ce type de constat, le gouvernement tire un principe d'action volontariste : "*le Contrat veut construire une réelle égalité entre les filières, supprimer l'effet*

toboggan et les mécanismes de relégation et créer des passerelles opérationnelles entre les filières ” (p.9).

On ne peut qu’être frappé par le fait que le gouvernement parle bien de filières et de mécanismes de relégation, en usant d’expressions aussi marquantes que ce fameux “ *effet toboggan* ”. Quand nous-mêmes, pédagogues, parlons de relégation ou de ségrégation, nous sommes parfois interpellés ; à quoi je réponds que ce n’est pas nous qui le disons, ce sont les textes produits par les politiques eux-mêmes. Ce faisant, ces textes véhiculent une certaine idée de notre système éducatif. Je n’insisterai pas ici sur une question que Monsieur Bernard Conter a suffisamment développée à la faveur de sa propre intervention.

Un regard sur quelques indicateurs publics disponibles

Je vous ai amené une série d’indicateurs, publics pour la plupart. Nous allons les passer en revue sans trop rentrer dans les détails, pour plutôt en retenir l’essentiel. Vous allez notamment voir combien sont importantes les déperditions dont nous parlions et combien celles-ci dépendent du contexte socio-économique.

Passage du primaire au secondaire [DIA 13]

Le premier tableau¹ reprend la répartition des parcours scolaires sur trois ans des élèves entrés en 5^{ème} primaire en 2006-2007, selon le retard scolaire, le sexe et l’indice socio-économique. Parmi les élèves présents en 5^{ème} année primaire en 2006-2007, seuls 86,2 % se retrouvent en 1^{ère} année secondaire commune en 2008-2009 après passage normal par la 6^{ème} année primaire. Parmi les filles entrées “ à l’heure ” (10 ans ou moins en 2006) en 5^{ème} primaire en 2006-2007, 91,9 % se retrouvent en 1^{ère} année secondaire commune 2 ans plus tard, en 2008-2009, après avoir fréquenté une 6^{ème} primaire ; c’est le cas de 62,3 % seulement des garçons entrés en retard (11 ans ou plus en 2006) en 5^{ème} primaire en 2006-2007.

Quand je vous parle de déperditions, ce ne sont donc pas des déperditions marginales. Un industriel ne pourrait jamais tolérer de telles déperditions au niveau de sa production... sous peine de voir son entreprise courir à la faillite !

¹ Indicateurs CFB, n°15.

Parcours des élèves en fin de primaire [DIA 14]

Le deuxième tableau¹ illustre le parcours des élèves entrant en 5^{ème} primaire en 2005-2006 jusqu'à leur sortie du primaire, avec ou sans Certificat d'Etudes de Base (CEB). De cette cohorte de 49.014 élèves inscrits en 5^{ème} primaire en 2005-2006, 45.485 (92,1 %) obtiennent le CEB et 3.510 (7,9 %) quittent l'enseignement primaire sans CEB.

Les deux graphiques en bas de la diapositive illustrent la proportion d'obtention du CEB en 1B et 2P, selon l'âge (année de certification 2008), par élèves qui ne l'ont pas obtenu à la fin de l'enseignement primaire. Parmi les élèves qui obtiennent le CEB en 2008 en fin de 1B, 54,8 % ont 14 ans. Quand ils obtiennent le CEB en fin de 2P, les élèves ont majoritairement 15 ans (54,7 %).

De manière générale, les chiffres du tableau supérieur pourraient laisser croire à des " *taux de réussite* " importants. Malheureusement, ces " *taux de réussite* " en fin de primaire ne sont jamais que des taux d'individus ayant obtenu 50 % ou plus. Ils reprennent donc également toutes les personnes ayant acquis leur CEB de justesse, malgré quoi, un nombre non négligeable d'élèves reste sur le carreau ! Se réjouir de pourcentages obtenus dans ces conditions est d'autant moins ambitieux que les systèmes mis successivement en place pour essayer de récupérer par la suite les élèves sans certificat s'avèrent, malheureusement, peu performants. Tout cela fait qu'à y regarder de plus près, la situation est plus inquiétante qu'encourageante.

Répartition des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire [DIA 15]

Il est également intéressant de constater que les taux de retard scolaire ne vont pas frapper les garçons et les filles de la même manière². Les taux des garçons sont systématiquement plus importants que ceux des filles, y compris dans les années en principe réservées à essayer de rattraper les problèmes.

Evolution du retard scolaire dans l'enseignement secondaire [DIA 16]

Un autre tableau reprend les rythmes scolaires individuels dans l'enseignement ordinaire selon la forme (général, technique de transition/qualification, professionnel)

¹ Indicateurs CFB, n°25.

² Indicateurs CFB, n°7.

et le sexe en 6^{ème} année primaire, 3^{ème} et 5^{ème} années secondaires (année scolaire 2008-2009)¹. En 2008-2009, les filles présentes en 6^{ème} primaire sont à 80 % “ à l’heure ” ; ce taux est encore de 75 % dans les classes de 3^{ème} secondaire générale (3G) ; en 3^{ème} technique de transition (y compris la forme artistique de transition) (3TT), elles ne sont plus que 48 % ; en 3^{ème} technique de qualification (y compris la forme artistique de qualification) (3TQ), environ 29 %, et en 3^{ème} professionnelle (3P), 22 %. En 5^{ème} générale (5G), 63 % des garçons sont à l’heure pour 73 % de filles.

Ainsi voit-on que les taux d’élèves “ à l’heure ”, qui avoisinaient les 80 % en 6^{ème} primaire, vont dramatiquement chuter au fur et à mesure que nous avançons dans les années. Des sections sont encore plus touchées que d’autres, jusqu’à atteindre moins de 20 % d’élèves “ à l’heure ” en 5^{ème} professionnelle (pour 60 et quelques % de garçons et 70 et quelques % de filles en 5^{ème} générale).

Autant dire que, si l’on souhaite revaloriser les filières techniques et professionnelles, il ne suffit pas, en effet, d’en faire la publicité et la promotion... Encore faut-il tenir compte des spécificités des élèves qui s’y trouvent et fournir aux enseignants concernés les moyens qui leur permettent de travailler avec des ambitions élevées !

Une autre conclusion s’impose : il faut absolument modifier la façon dont ces filières sont alimentées en élèves. “ *S’il n’est pas bon en latin ou en math, on n’a qu’à l’orienter vers l’enseignement technique...* ” Pour être souvent entendu, le raisonnement n’en est pas moins absurde. Le fait qu’untel ne soit pas doué pour le latin ou les mathématiques ne prouve absolument pas qu’il soit pour la cause un bon technicien, ni qu’il ait une envie folle de faire de la plomberie ! A l’inverse, on ne déciderait pas d’orienter vers l’enseignement général les élèves sur la seule base de leur incapacité à réaliser quoi que ce soit avec leurs dix doigts ! Les mécanismes de sélection fonctionnent donc à sens unique, exclusivement sur base de critères formels et académiques et jamais selon d’autres références — j’entends par là des critères sur base desquels on conclurait que tel élève est effectivement qualifié pour valablement s’orienter vers l’enseignement technique et professionnel, et non qu’il n’est pas assez compétent pour poursuivre dans l’enseignement général.

¹ Indicateurs CFB, n°1.

Si nous voulons valoriser toutes les filières, nous devons travailler sur tous ces aspects en même temps et sans doute commencer par nous interroger sur les élèves qui sont aujourd'hui orientés vers les filières techniques et professionnelles, et s'y trouvent effectivement. Ces élèves ne sont évidemment pas "mauvais" par nature. Ce qui est certain, en revanche, c'est qu'ils ont vécu et vivent des situations difficiles, qu'ils ont connu et continuent de connaître un certain nombre d'échecs. Aussi devons-nous impérativement réfléchir aux parcours, aux situations, ainsi qu'aux modes de sélection qui font que ces élèves se retrouvent là où ils sont.

Un graphique [DIA 17] portant sur la valeur moyenne du retard scolaire par année d'étude (de la 1^{ère} à la 7^{ème} année) et par filière dans l'enseignement secondaire (année scolaire 1998-1999) vient encore recouper ce que nous avons vu jusqu'ici¹. En toute fin de filière générale, on atteint presque une année de retard par élève en moyenne, pour une année et demie dans l'enseignement technique et près de deux années dans l'enseignement professionnel, le retard scolaire ayant démarré plus tôt dans le cycle.

Redoublement et changement d'établissement scolaire [DIA 18]

Un autre graphique² s'intéresse au taux de redoublement des élèves changeant ou non d'établissement en 2008-2009 et poursuivant leurs études dans l'enseignement ordinaire de plein exercice, en fonction de l'année d'études fréquentée en 2007-2008. En 1A, le taux de redoublement s'élève à 22 % pour les élèves qui ont changé d'établissement entre 2007-2008 et 2008-2009, et à 9 % pour les élèves qui sont restés dans le même établissement. La différence est encore plus marquée pour les années suivantes, particulièrement en 3^{ème} et 5^{ème} années. Tout cela pose évidemment la question de la continuité pédagogique. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Evolution de l'indice socio-économique dans l'enseignement secondaire [DIA 20]

Les données relatives au retard scolaire que nous venons de voir sont déjà assez sévères pour notre système éducatif. C'est encore plus accablant lorsqu'on les recoupe avec les caractéristiques socio-économiques des élèves.

¹ Demeuse, M., Lafontaine, D., Straeten, M.H. (2005). Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). (2005). Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région" (pp. 260-273).

² Indicateurs CFB, n°13.

Voici un premier graphique reprenant la valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'étude et par filière (enseignement général, technique ou professionnel) dans l'enseignement secondaire, pour l'année scolaire 1998-1999. Les valeurs positives veulent dire que les élèves sont en moyenne issus de quartiers plus favorisés (0 étant la moyenne), les valeurs négatives indiquent que les élèves proviennent de quartiers socio-économiquement moins favorisés. Lorsqu'on recoupe ces données avec les courbes correspondant aux différentes filières, on constate, en plus des différences déjà très marquées en termes de retard scolaire, des différences également frappantes en termes de quartiers d'origine et de richesse moyenne de ces quartiers.



Cela veut donc bien dire qu'en dépit des apparences, on ne choisit pas réellement l'école où l'on se trouve ou sa filière ! Nous avons beau avoir l'impression de la choisir, tout cela obéit manifestement à un déterminisme contre lequel notre système éducatif n'a pas réussi à lutter.

L'indice socio-économique est particulièrement bas pour les CEFA (Centres d'Education et de Formation en Alternance). Plus inquiétant encore, il l'est aussi pour l'enseignement spécialisé. Or, si notre enseignement spécialisé est constitué de 8 types distincts, aucun n'est basé sur un handicap qui serait ouvertement socio-économique. Fort heureusement, l'appartenance sociale n'est pas reconnue officiellement comme un critère pour orienter un élève vers l'enseignement spécialisé ! Et pourtant, quand on regarde qui se trouve dans cet enseignement, on constate que s'y retrouve une population socio-économiquement plus défavorisée que la moyenne. Une analyse plus détaillée montre que c'est d'autant plus vrai qu'intervient, pour vous orienter vers tel ou tel type d'enseignement spécialisé, une part d'appréciation. Il s'agit en gros des catégories prenant en charge les élèves pour raisons comportementales : troubles du comportement, conduites particulières, etc. Les types d'enseignement spécialisé liés aux handicaps physiques et plus facilement objectivables ne sont pas concernés, dans la même mesure, par le phénomène.

Vu que le tableau analysé porte sur l'année 1998-1999, on pourrait être tenté de se rassurer en se disant que tout cela est de l'histoire ancienne. Hélas, nous retrouvons les mêmes tendances 7 ans plus tard, pour l'année 2005-2006 **[DIA 21]**. Si les courbes varient légèrement du fait que le système est organisé de manière un peu différente, on retrouve, globalement, la même physiologie.

Un troisième tableau **[DIA 22]** reprend encore l'indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves des différentes années d'études et les formes de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, par sexe, pour l'année scolaire 2008-2009¹. En 2008-2009, l'indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves du 1^{er} degré " différencié " est de - 0,44, alors que cet indice atteint + 0,38 pour les quartiers où résident les élèves de 6^{ème} générale. Les tendances dont nous parlions sont donc à nouveau confirmées, cette fois par des données non seulement publiques, mais également officielles, qui montrent à quel point nos filières sont très différentes en fonction de la situation socio-économique. Cela doit nous encourager à modifier nos façons de penser le système éducatif, l'orientation, la différenciation.

Parcours des élèves en fin de secondaire

Je passe sur les statistiques relatives au passage de 4^{ème} en 5^{ème} secondaire, qui confirment les disparités importantes entre filières en termes de retard scolaire **[DIA 23]** **[DIA 24]**², pour épinglez deux tableaux relatifs au parcours des élèves en toute fin d'enseignement secondaire.

Le premier tableau **[DIA 25]** s'intéresse au parcours des élèves présents en 5^{ème} secondaire (toutes formes confondues) en 2004-2005 jusqu'à leur sortie du secondaire, avec ou sans certificat de 6^{ème} année³. On découvre notamment que, des 55.692 élèves de 5^{ème} secondaire en 2004-2005, 65,2 % obtiennent un certificat de 6^{ème} en fin d'année 2005-2006.

Le second tableau reprend le même parcours, cette fois uniquement au départ des élèves de 5^{ème} professionnelle. On constate ainsi que des 13.088 élèves de 5^{ème} professionnelle en 2004-2005, 48,8 % obtiennent un certificat de 6^{ème} en fin d'année 2005-2006.

¹ Indicateurs CFB, n°9.

² Indicateurs CFB, n°18.

³ Indicateurs CFB, n°25.

Obtention d'un certificat en fin de secondaire [DIA 26]

Un dernier tableau¹ s'intéresse au rythme scolaire individuel des diplômés de 6^{ème} année de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, selon le sexe et la filière d'enseignement, pour l'année de certification 2008. On peut se rendre compte qu'en 2007-2008, parmi les filles qui obtiennent un certificat à l'issue de l'enseignement technique de qualification, 32,4 % ont un retard de plus d'un an (elles ont plus de 19 ans). C'est le cas de 45,7 % des garçons de cette même forme d'enseignement.

Trois portraits (schématiques) d'écoles secondaires²

Je vous propose maintenant trois portraits schématiques d'écoles secondaires, dont les profils cumulés synthétisent en quelque sorte les disparités et les flux que nous avons découverts entre établissements.

Premier portrait [DIA 27]

Le premier profil est celui d'une école essentiellement d'enseignement général, avec un peu d'enseignement technique de transition, où le niveau socio-économique observé est plutôt élevé, avec un SES moyen de 0,81 (pour 0,84 au 1^{er} degré, 0,8 pour les années suivantes en filière générale, 0,68 pour ces mêmes années en filière technique de transition). Les autres caractéristiques chiffrées de l'établissement sont les suivantes :

- évolution des effectifs : - 0,40 ;
- évolution du SES (indice socio-économique) : 0,06 ;
- taux d'élèves quittant : 13,9 % ;
- taux de retard généré : 10,7 % ;
- taux de retard traité : 7,6 % ;
- taux de retard accueilli : 0,4 %.

En moyenne, près de 14 % des élèves quittent donc annuellement cette école,

¹ Indicateurs CFB, n°24.

² Friant, N., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2008). Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage: un exemple en Communauté française de Belgique. In L. Mottier Lopez, Y-E. Dizerens, G. Marcoux, & A. Perréard Vité (Eds.). *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension. Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. (<https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/v-a4/v-a4-2>)

essentiellement après le 1^{er} degré et après un échec. L'école génère presque 11 % de retard annuel, dont elle ne va garder que 7,6 % en moyenne, surtout dans les degrés supérieurs. En langage cru et économique, on pourrait dire d'une telle école qu'elle est " productrice nette " de retard scolaire et qu'elle met sur le marché des élèves en retard, qui, en la quittant, vont aller — où ? — dans des établissements étant, quant à eux, " importateurs nets " de retard.

Deuxième portrait [DIA 28]

Passons au deuxième profil, qui est celui d'une école organisant essentiellement de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel. Premier élément frappant : cette école n'a presque pas de 1^{er} degré. Sa 1^{ère} année est majoritairement constituée d'une 1^{ère} B très défavorisée, avec un SES (indice socio-économique) de - 1,06, pour un 1^{er} degré commun au SES de - 0,72. Par la suite, toujours au point de vue socio-économique, on continue d'observer une distinction entre technique de qualification (SES = - 0,38) et professionnel (SES = - 0,69). Les autres caractéristiques de l'établissement sont les suivantes :

- SES moyen : - 0,62 ;
- structure effectifs : 0,60 ;
- structure SES : 0,32 ;
- taux d'élèves quittant : 57,2 % ;
- taux de retard généré : 14,4 % ;
- taux de retard traité : 9,8 % ;
- taux de retard accueilli : 8,9 %.

Cette école scolarise donc plus de 57 % d'élèves qui (en moyenne) la quittent chaque année. Comme elle parvient malgré tout à limiter la perte totale de ses effectifs, je vous laisse imaginer la rotation d'élèves ! Cette école génère 14,4 % de retard, dont elle traite près de 10 %, tout en incorporant pour presque autant du retard venant de l'extérieur. C'est donc une école qui, certes, produit du retard, mais qui le traite tout en important des élèves en retard provenant d'autres écoles. Si l'on met tout dans la balance, on se rend compte que c'est une école qui traite tout compte fait plus d'élèves en retard qu'elle n'en met sur le marché.

Troisième portrait [DIA 29]

Notre troisième profil est celui d'une école n'organisant que de l'enseignement général, au-delà d'un 1^{er} degré commun, avec toutefois une 1^{ère} B de taille réduite en 1^{ère} année. Ses caractéristiques sont les suivantes :

- SES moyen : - 0,7 (- 0,47 en 1^{ère} B ; - 0,98 en 1^{er} degré commun) ;
- structure effectifs : - 0,16 ;
- structure SES : 0,56 ;
- taux d'élèves quittant : 26,8 % ;
- taux de retard généré : 15,7 % ;
- taux de retard traité : 9,4 % ;
- taux de retard accueilli : 4,8 %.

Au regard du nombre d'élèves qu'elle accueille de la 1^{ère} à la 6^{ème} année, cette école apparaît relativement stable. En réalité, il s'agit d'une école " *bien gérée* ", au sens où les effectifs sont maintenus alors même que 27 % de ses élèves la quittent en moyenne. Comme elle a un gestionnaire compétent à sa tête, elle réussit à maintenir ses volumes d'élèves (et, partant, de professeurs) dans les différentes années. C'est une école assez particulière, qui produit à peu près autant de retard qu'elle n'en traite et n'en n'incorpore, pour finalement atteindre un résultat très équilibré.

Trois réputations différentes pour trois visions distinctes

Pour schématiques qu'ils soient, les trois portraits que nous venons de voir renvoient à des écoles existantes. Derrière des statistiques qui, a priori, n'ont rien de très pédagogique, se cachent trois façons distinctes de considérer les élèves et les apprentissages, trois manières d'envisager les parcours, qui sont tout sauf anodines.

Derrière ces chiffres se trouvent également des réputations, qui, elles non plus, ne sont pas les mêmes. Ainsi constate-t-on que les écoles dont le profil se rapproche du premier portrait sont celles qui sont généralement qualifiées de " *bonnes écoles* ". C'est dans ce type d'établissements que de nombreux parents vont prioritairement inscrire leur progéniture... avant d'être éventuellement contraints de se raviser. Ce profil contraste très fortement avec la deuxième école présentée, qui représente typiquement les établissements où l'on ne va pas s'inscrire au premier degré. On va d'abord essayer autre chose, et puis, on verra bien... On n'y viendra qu'après, si on y est forcé...

"Ecrémage socio-économique" [DIA 30]

Le tableau suivant dispose les écoles sur un graphique selon l'indice socio-

économique (SES) moyen par école des étudiants *sortant* après juin 2005 et le SES moyen par école des étudiants *restant* après juin 2005.

Tout d'abord, on voit que les élèves et les écoles sont loin de bénéficier du même indice socio-économique. Un large spectre est couvert, signe d'une grande disparité. Cela étant, on pourrait s'attendre à ce que les élèves qui quittent un établissement donné soient de même nature, du point de vue socio-économique, que ceux qui y restent. Dans ce cas, toutes les écoles devraient se retrouver sur la diagonale de notre graphique, au lieu de quoi nous obtenons une ligne oblique plus aplatie. En clair, cela veut dire qu'en bas de classement, les écoles qui scolarisent les élèves les moins favorisés (en moyenne) sont celles qui vont voir leurs élèves les plus favorisés les quitter et qu'en haut de classement, se produit exactement l'inverse : les écoles les plus favorisées (en moyenne) vont voir leurs élèves les moins favorisés les quitter. Notez que les écoles vont pouvoir se maintenir à des niveaux donnés, puisque d'autres élèves vont entrer l'année suivante et présenteront, bon an, mal an, des caractéristiques comparables à celles de leurs condisciples rentrés l'année précédente. Le système se maintient donc par un "écrémage socio-économique" qui s'ajoute à "l'écémage académique" consistant à réorienter les élèves les plus faibles vers des filières et des établissements moins prestigieux¹.

Réseaux, programmes et organisation des cours²

Les réseaux [DIA 31]

L'enseignement obligatoire en Communauté française se subdivise en enseignement officiel et enseignement libre, organisés :

- pour le premier : par le réseau de la Communauté française et le réseau des Villes et Provinces ;
- pour le second : par le réseau libre confessionnel et le réseau libre non confessionnel.

Nous connaissons bien cela, mais nous avons parfois tendance à oublier que tous

¹ Friant, N., Demeuse, M. (2011). Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/2, 183-200.

² Soetewey, S., Duroisin, N., Demeuse, M. (2011). Le curriculum oublié. Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue internationale d'Education. Sèvres*, 56, 123-134.

ces réseaux d'enseignement ont aussi leurs propres programmes, à savoir, dans l'ordre de notre présentation :

- les programmes du réseau de la Communauté française ;
- les programmes des Provinces et Communes ;
- les programmes du SEGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) ;
- enfin, des programmes propres au réseau libre non confessionnel.

Par ailleurs, bien qu'il existe une fédération des Provinces et Communes, on trouve malgré tout quelques communes (comme Bruxelles ou Verviers) qui ont décidé d'avoir leur propre programme. Nous nous consolons en nous disant que nous avons échappé au pire, avec un programme par commune... Nous avons de la chance !

Précision importante, une telle variété de réseaux et de programmes est une spécificité belge.

L'organisation des cours [DIA 32]

Intéressons-nous maintenant à l'organisation des cours selon les filières, en fonction du choix d'une option. Une de nos études s'est particulièrement intéressée aux cours de sciences.

Que constatons-nous ?

Passé le 1^{er} degré et le tronc commun, vous pouvez opter pour un enseignement de transition (général ou technique) ou de qualification (technique ou professionnel). Les cours de sciences se partagent alors :

- dans la filière générale : entre cours de sciences générales et cours de sciences de base ;
- en technique de transition : entre cours de sciences de base et cours d'éducation scientifique ;
- en technique de qualification et professionnel : en cours de sciences.

Par ailleurs, ces différents regroupements poursuivent des compétences terminales distinctes :

- pour la filière générale : compétences terminales et savoirs requis en sciences générales ;

- pour la filière technique de transition : compétences terminales et savoirs requis en sciences de base ;
- pour les filières technique de qualification et professionnelle : compétences terminales et savoirs communs.

Certes, cette différenciation semble logique, en vertu du principe selon lequel on ne développe pas les mêmes compétences et savoirs selon que l'on se trouve dans une filière ou une autre. On peut toutefois s'interroger sur la cohérence d'un système dont les divers ensembles de compétences et savoirs sont tous déterminés sur base de référentiels externes qui s'imposent à l'ensemble de la Communauté française (quel que soit le réseau), pendant que les programmes eux-mêmes continuent de rester propres aux réseaux.

Les programmes [DIA 33]

Essayons maintenant de représenter tout cela selon un schéma qui distingue cette fois, pour chaque filière d'enseignement, les 3^{ème}, 4^{ème} et 5/6^{èmes} années du secondaire (les 5^{ème} et 6^{ème} années peuvent être regroupées du fait qu'en principe, vous ne pouvez pas changer d'option en cours de dernier degré). On se rend ainsi compte que l'organisation des cours et des programmes est totalement différente d'une filière à l'autre, tout en pouvant varier avec une certaine latitude au sein d'une même filière. Cela signifie qu'en cas de changement d'école, il est tout sauf évident de trouver un établissement avec la même structure de cours et de programmes.

Ce ne serait pas encore si grave si l'on pouvait imaginer des élèves qui, par exemple, entreraient en technique de qualification en 3^{ème} année pour y rester. La structure restant linéaire au sein d'une même filière, il serait possible d'espérer un suivi un tant soit peu cohérent des cours et des programmes (à condition, toutefois, de rester dans le même réseau). Malheureusement, la majorité des élèves ne sont pas des élèves "*linéaires*" — en tout cas, pas dans ces sections. Beaucoup effectuent un parcours scolaire qui vient de l'enseignement général et peut aller jusqu'à l'enseignement professionnel en passant d'une filière à l'autre, donc d'une structure à l'autre.

Ainsi, les élèves qui démarrent dans la filière générale et passent en technique de transition pour poursuivre en technique de qualification vont inmanquablement parcourir notre système éducatif en poursuivant 3 référentiels différents, déclinés en 3 types de programmes. Si, entre une filière et une autre, ils changent d'école et

sans doute de réseau (pour raison de proximité, etc.), ils risquent de rencontrer un très grand nombre de programmes.

Encore faut-il insister sur le fait qu'il s'agit non seulement de parcours possibles, mais de parcours nombreux ! Sur une classe d'une vingtaine d'élèves en dernier degré professionnel, dites-vous bien que les enseignants ont probablement devant eux une dizaine de parcours différents. Comment, dans ces conditions, voulez-vous organiser un suivi pédagogique ?

Si notre Constitution vous garantit la plus grande liberté de choix au sein de notre système éducatif, vous n'avez donc pas intérêt à user de cette liberté trop souvent ! Parce que, plus vous en userez, plus vous serez dans une situation défavorable — aussi bien pour vous-même que pour vos enseignants, aussi bien en termes de pronostic que de résultat. C'est pourquoi on peut sans doute parler d'un système doublement illisible, dès lors qu'en plus d'être difficilement compréhensible, il est également trompeur sur les risques encourus.

Remarquons enfin que, telles quelles, les structures rendent à peine imaginable, pour ne pas dire impossible, tout parcours dans l'autre sens, que ce soit du professionnel au technique de qualification, du technique de qualification au technique de transition, ou de celui-ci au général.

Quelques pistes [DIA 35]

Je terminerai mon intervention en proposant quelques pistes.

*Rationalisation de l'offre orientée vers les élèves
Vers un service public d'enseignement et de formation*

Tout d'abord, je crois vraiment que nous aurions tout intérêt à rationaliser notre offre. Nous avons vu que la profusion n'est pas forcément gage de qualité, loin s'en faut. Cet effort de rationalisation doit s'effectuer, si j'ose dire, sur une base rationnelle, c'est-à-dire orientée vers les élèves et non vers les institutions ou la logique marchande. Nous devons sortir d'une logique de répartition historique, tout en évitant celle qui serait dictée par des "parts de marché" (avec ses conséquences prévisibles : fermeture de sections par manque d'élèves, etc.).

Penser l'offre en la réfléchissant en fonction de l'intérêt des élèves (de tous les élèves), c'est construire un véritable *service public* d'enseignement et de formation. Certains jugeront qu'un tel objectif ne peut être atteint qu'au travers d'un seul réseau d'enseignement, d'autres qu'il est parfaitement réalisable avec différents fournisseurs de services.

Quoi qu'il en soit, nous aurions intérêt à sévèrement réguler le système existant. Le système qui s'est construit et fonctionne depuis 1830 semble avoir atteint ses limites ; une chose est sûre, il n'atteint pas les résultats qu'on serait en droit d'attendre d'un système moderne d'enseignement.

Tenir compte de la composition socio-économique de la population
Eviter la concentration des difficultés

Par ailleurs, il faudrait impérativement tenir compte de la composition socio-économique de la population pour définir les moyens nécessaires. En osant reconnaître qu'un élève n'est pas égal à un élève, qu'un étudiant n'est pas égal à un étudiant, nous devrions investir de façon très différente selon les cas. Certes, nous le faisons déjà à travers l'encadrement différencié, mais la répartition des moyens doit faire l'objet d'une réflexion autrement approfondie, de la maternelle à l'université.

Nous devons aussi réfléchir à la concentration des difficultés — qui empêche toute solution. Nous connaissons tous le poncif selon lequel “ *on ne doit pas mettre une pomme pourrie dans un panier de bonnes pommes, sinon on pourrit le panier* ”. C'est un peu vers ce genre de formule (qui séduit de nombreux parents) que tend le modèle belge. Pourtant, les conséquences individuelles et sociales ne peuvent qu'être terribles, dès lors que tout démontre que, si vous mettez toutes les “ *pommes pourries* ” (pour reprendre l'expression) dans les mêmes paniers, vous obtenez à coup sûr des paniers dont vous ne pouvez plus rien sortir ! C'est hélas dans ces conditions que travaillent aujourd'hui des enseignants, dont on voit mal comment ils pourraient faire autre chose que de l'occupationnel et du gardiennage. Pour que les difficultés redeviennent gérables et surmontables, il faut faire en sorte qu'elles ne soient pas concentrées à un même endroit. Aussi aurions-nous tout intérêt à affronter les problèmes sous l'angle de l'hétérogénéité. Ce n'est peut-être pas ce vers quoi nous tendons spontanément, mais nous devrions pourtant nous convaincre de ses bienfaits et de sa nécessité.

Rendre les parcours possibles et lisibles

Penser les parcours et les valoriser implique de les rendre possibles et lisibles.

Tout d'abord, nous devons rendre les parcours lisibles pour rendre les choix possibles. Dans un système illisible, il devient tout simplement impossible pour les élèves de savoir ce qu'ils veulent. Nous devons aussi tenir compte du fait que, dans une société où tout évolue très vite, il est de moins en moins évident pour des jeunes de s'engager précocement, peut-être irréversiblement, vers un métier. Nous ne pouvons plus ignorer à quel point il est parfois devenu difficile de se représenter concrètement certains métiers et professions. Tout cela implique que nous devons penser les modes de sélection, d'orientation, d'aide, d'information, qui rendent possible d'orienter et de s'orienter positivement, en toute connaissance de cause et sans se sentir "relégué", comme le note lui-même le gouvernement. Nous devons faire en sorte que l'orientation ne puisse plus être confondue avec la relégation.

Voilà, j'arrive au terme d'un exposé où je me suis fortement écarté des questions pédagogiques, au sens de "gestion de la classe", pour souligner combien la crise de notre enseignement relève avant tout de la gestion même du système. Il faut arrêter de croire qu'il suffirait que les enseignants soient de meilleurs pédagogues pour résoudre nos difficultés. Notre système éducatif doit être repensé bien au-delà d'une simple amélioration des performances pédagogiques individuelles des enseignants. Je vous remercie.



M. Ivan FAGNANT

Merci, Monsieur Demeuse. Les trois orateurs nous ayant proposé des exposés amplement documentés, le temps est passé très vite. Aussi allons-nous passer sans tarder aux interventions du public.

Mme Véronique GELY, Coordinatrice Fonds de Formation, IFP – Agoria

Ma question s'adresse à Monsieur Demeuse. Je me demande comment vous pouvez déterminer les indices socio-économiques que vous citez, même si je n'ignore pas que les parents d'élèves sont généralement tenus de remplir une fiche signalétique en début d'année, qui reprend, le cas échéant, leurs diplômes et professions.

M. Marc DEMEUSE

Les indices présentés ne sont pas basés sur des déclarations de parents, mais relèvent de la recherche inter-universitaire. De fait, si, en Flandres, certaines études peuvent profiter des renseignements dont disposent les établissements, en Communauté française, cette façon de documenter reste totalement étrangère aux écoles et aux parents. D'un côté, ces derniers estiment que l'école n'a pas à connaître un certain nombre d'informations, de l'autre, les directeurs d'établissement n'ont pas nécessairement envie d'y avoir accès, arguant que ce n'est pas leur métier. Disons, pour simplifier, que les indices socio-économiques cités sont calculés sur base des indices moyens des quartiers de résidence des élèves, eux-mêmes déterminés au départ des fiches de comptage des écoles.

Mme Bernadette RASQUIN, Directrice générale adjointe, Enseignement de la Province de Liège

Les trois interventions ont bien souligné l'importance de l'instruction et de la formation en général. Si, comme Monsieur Demeuse vient d'en faire la démonstration magistrale, cette transmission pourtant essentielle des savoirs s'opère de façon inégalitaire, on doit également s'interroger sur la façon dont se transmet un autre élément fondamental : je veux parler du savoir-être des élèves et futurs travailleurs. A ce propos, je me souviens d'une conférence où Madame Gely expliquait que les employeurs, aujourd'hui, s'inquiétaient davantage des difficultés liées au savoir-être des jeunes qu'à celles découlant de leur niveau d'instruction et

de formation — niveau qu'ils se faisaient forts d'adapter, si nécessaire, aux exigences propres de l'entreprise.

Constitué d'un ensemble de valeurs, le savoir-être pourrait certainement découler d'une formation humaniste si celle-ci était distribuée de manière égale. Dès lors que ce n'est pas le cas, le problème qui s'offre à nous semble particulièrement compliqué à résoudre. En effet, pour espérer accroître les compétences, nous devons non seulement réussir à transmettre les savoirs (je pense qu'on y arrive, malgré des programmes disparates, malgré les divers problèmes identifiés, en tentant chaque fois de trouver des solutions), mais encore devons-nous parvenir à améliorer ce précieux savoir-être (autrement dit, faire en sorte que ceux qui n'ont pas la chance d'en bénéficier à travers l'éducation et les parents puissent le trouver dans l'enseignement). Or, ce dernier objectif est autrement difficile à atteindre, du fait que c'est précisément là où son apprentissage s'avère le plus nécessaire à réaliser que, comme l'a bien relevé Monsieur Demeuse, l'ambiance est la moins propice à sa transmission !

Le nœud du problème est là. C'est un problème qui nous renvoie l'image d'un serpent qui se mord la queue — à tel point qu'on se demande vraiment comment on pourrait le résoudre.

Pour avoir souvent tourné et retourné cette question dans ma tête, je pense en effet que l'hétérogénéité des classes serait certainement une solution. Mais celle-ci est-elle seulement envisageable au sein d'écoles fermées sur elles-mêmes qui tendent à (se) reproduire ? Toujours est-il qu'à cette vision d'une école fermée, j'oppose pour ma part celle d'une école ouverte qui prendrait modèle sur "l'école du village" : où se retrouvent tous les enfants du coin, où des cohortes entières d'enfants apprennent à se connaître, aussi bien en classe qu'en cour de récréation, avec toutes leurs différences et compétences. Si l'on pouvait s'en inspirer jusqu'au bout !

Nous n'aurions plus d'écoles conçues en fonction d'une orientation ou d'un type d'enseignement, mais des établissements où se retrouveraient mélangés des groupes d'élèves du même âge, quel que soit leur quartier d'origine. Ces nouvelles écoles dont nous avons besoin, nous les construirions moins avec le souci de satisfaire des critères géographiques ou démographiques qu'avec la volonté d'accueillir tous les enfants d'une même tranche d'âge — à 12-13 ans, et ainsi de suite. Pour que tous puissent vivre et grandir ensemble, pour que tous puissent

échanger leurs différences tout en recevant les mêmes savoirs, selon un programme qui n'exclurait pour autant ni la diversité, ni la liberté de choix.

En évoquant cette possibilité de transmettre à tous les mêmes savoirs, je pense aussi aux savoirs techniques. Vous me permettrez d'insister sur ce point, tant il m'apparaît évident que nous aurions tout intérêt à reconsidérer un enseignement qui, comme aujourd'hui, dans sa conception même, tend à disqualifier ces savoirs dès le départ. Si nous pouvions au contraire avoir, dans le sens que je viens d'indiquer, un même enseignement mixte pour tous, au sein duquel tous les enfants apprendraient à se connaître, je pense que nous éliminerions du même coup bien des problèmes de société auxquels nous sommes aujourd'hui confrontés. Ce disant, je suis consciente de sans doute peindre un projet qui relève de l'utopie.

M. Marc DEMEUSE

Je ne pense pas qu'un projet de ce genre soit nécessairement utopique. Dans sa conception initiale, l'enseignement rénové n'était pas loin de ce que vous décrivez. Certes, nous n'en avons pas voulu ! Aujourd'hui encore, dès que des mesures visent à tant soit peu réguler l'assignation à l'école pour stimuler la mixité sociale (comme c'est le cas au travers du décret Inscription), on voit réagir la population — ou du



moins sa fraction audible dans les médias — pour marquer son désaccord. Récemment relancée, l'idée de troncs communs prolongés organisés dans une structure identique se heurte elle aussi à de nombreuses résistances.

Pendant ce temps, les Finlandais, dont nous jalousons les excellents résultats à la fois efficaces et équitables, après avoir créé, plus ou moins au même moment que nous, un enseignement de type rénové, ont quant à eux maintenu la barre. Au départ de leurs propres réseaux public et confessionnel, ils n'ont pas hésité à

rationaliser leur enseignement sur une base géographique et à organiser un tronc commun étendu — sans pour autant, notez-le bien, imposer un enseignement obligatoire prolongé. S'ils ne sont pas obligés de fréquenter l'école jusqu'à 18 ans, c'est par contre à cet âge que les Finlandais sont amenés à choisir leur orientation, ce qui semble réussir à un grand nombre d'élèves — bien plus et bien mieux, en tout cas, que dans un système comme le nôtre, qui commence déjà à scinder les populations d'élèves dès 12 ou 13 ans et à les répartir pour poursuivre des voies séparées.

Dès lors, si l'enseignement dont vous parlez semble effectivement bien difficile à réaliser chez nous, il n'est pas impossible de le voir s'installer ailleurs, où l'on partage des valeurs qui ne se résument pas à une illusoire liberté d'inscription élevée au rang de premier et unique fondement. J'ai retenu que le discours d'ouverture de Monsieur le Député provincial - Président faisait opportunément référence à cette autre valeur importante qu'est la solidarité.

M. Philibert CAYET, Président d'honneur de l'asbl Les Amis de Jean Boets

Je souhaiterais tout d'abord poser deux questions à Monsieur Castagne.

Votre exposé nous a rappelé à quel point la formation continue du personnel est extrêmement importante pour les entreprises. Oserais-je dès lors poser une question un brin caustique, en demandant si les pontes de la finance et les grands dirigeants d'entreprises ne pourraient pas, eux aussi, bénéficier d'une telle formation ?

Les effets bénéfiques que vous avez cités ne doivent pas nous faire oublier les conséquences dramatiques de la mondialisation, notamment en termes de restructurations et délocalisations. Alors que nous avons déjà bien du mal à suivre le rythme imposé par l'élargissement européen, comment allons-nous pouvoir suivre le rythme d'une mondialisation incluant des pays aux organisations et mentalités totalement différentes ?

M. Thierry CASTAGNE

Finance, mondialisation... Les deux questions que vous posez font référence à des phénomènes auxquels nous pourrions évidemment consacrer des débats entiers. Je ne crois pas que ce soit le but de cette journée, je me contenterai donc de reformuler quelques idées déjà énoncées.

Tout d'abord, concernant les dirigeants d'entreprises, je peux vous dire que ceux que j'ai la chance de rencontrer n'ont généralement pas l'habitude de se reposer sur leur formation initiale et continuent de se former en permanence. Cela étant précisé, votre intervention me donne l'occasion de redire à quel point la formation continue, loin de s'adresser à une catégorie particulière de travailleurs, concerne effectivement tout le monde, ouvriers et employés, dirigeants compris. Au niveau de l'industrie technologique, je note que les objectifs fixés par conventions collectives avec les organisations syndicales sont atteints. Par rapport à Liège, et sans pour cela minimiser les difficultés auxquelles la région est confrontée, il est quand même permis de relever des signes d'optimisme bien réels, qui passent notamment par la formation ! Ainsi faut-il rappeler que c'est à Liège qu'a été créé le premier et le plus important centre de compétences en région wallonne qu'est Technifutur, déjà cité. On y forme non seulement des Liégeois, mais également des personnes venant d'autres provinces de même que beaucoup d'étrangers. C'est véritablement devenu un fleuron et une référence dans son domaine.

Concernant la mondialisation, mon propos n'est pas davantage de nier les difficultés qui l'accompagnent. J'ai moi-même fait allusion tout à l'heure à la situation que traverse notre sidérurgie, mais, dans le même temps, nous devons aussi nous rendre compte que des problèmes se rencontrent partout ailleurs dans le monde, dans tous les secteurs d'activités. Pour autant, cela voudrait-il dire que "*tout est foutu* " et qu'il n'y a plus qu'à tout arrêter ? ! Pour nous-mêmes comme pour la jeunesse qui nous regarde, je crois au contraire que nous devons adopter une dynamique autrement positive et volontariste. Ce n'est pas parce des entreprises connaissent des problèmes, aussi importants soient-ils, que, subitement, tout s'arrête. Au moment où elle restructure certaines de ses filières, telle entreprise n'en continue pas moins de se développer, de chercher de nouveaux marchés, d'investir, d'engager. Voilà aussi pourquoi je crois que la mondialisation est décidément un phénomène plus complexe que celui, à sens unique, qui nous est parfois présenté.

Pour autant, il ne s'agit pas de s'illusionner ou de tromper les plus jeunes sur le monde dans lequel, désormais, nous vivons. Nous ne sommes définitivement plus dans un système où, passez-moi l'expression, l'on se mariait pour l'éternité. De la même manière que de nombreux couples, aujourd'hui, divorcent, on ne rentre plus dans une entreprise pour y faire quarante ans de carrière sans bouger. Cette réalité-là n'existe plus. Je crois que l'enseignement l'a bien compris de même que la plupart des jeunes l'ont bien intégré et se rendent parfaitement compte que les entreprises vivent, se développent, meurent, pendant que d'autres se créent et

entement un nouveau cycle. Nous évoluons désormais dans un contexte mouvant, fait d'incertitudes. Toute la question est de savoir comment gérer cette incertitude, comment en tirer avantage, à Liège comme ailleurs, pour pouvoir continuer à nous développer.

M. Philibert CAYET

Une dernière question ira à Monsieur Conter. Pour répondre au malaise croissant des étudiants et des jeunes devant la montée du chômage et, plus généralement, face à l'avenir, quelle serait, selon vous, la façon dont nous devrions rénover le système ?

M. Bernard CONTER

J'aurais presque envie de vous demander combien de secondes vous me donnez pour répondre à une question si vaste qu'elle pourrait nous occuper très longtemps. Comment pourrait-on rendre quelque espoir en l'avenir aux jeunes ? Pour faire bref, je répondrai : très certainement en essayant de repenser la sécurité qu'on peut leur offrir.

Nous avons construit collectivement un certain nombre d'acquis, parmi lesquels les droits au travail et à la sécurité sociale. N'oublions pas que nos parents et grands-parents se sont battus pour les obtenir ; aussi suis-je convaincu que nous devrions nous garder de les jeter trop vite aux orties de la compétitivité.

Prendre en compte l'innovation et le changement dans les entreprises est certainement important, mais peut également passer par une réflexion à mener sur la responsabilité des employeurs. Nous évoquons à l'instant des cas de restructurations et de licenciements qui posent question. Les employeurs doivent-ils se contenter de donner une compensation financière (sous forme de préavis) au personnel licencié ? Ne devraient-ils pas également aider les travailleurs à anticiper, aussi bien les restructurations que les changements technologiques, notamment par la formation ? Il y a là tout un champ de réflexion à ouvrir et à explorer.

Bref, nous devrions non seulement veiller à conserver les droits collectifs déjà cités, mais également leur associer de nouvelles perspectives en termes de responsabilité, de formation, d'anticipation. Ce n'est bien sûr qu'une piste parmi d'autres, que je vous livre ici très rapidement.

Mme Carine FAGNANT, Logopède, Présidente Sous-secteur Province de Liège, CGSP Enseignement

Ce débat sur les compétences me donne l'occasion de dire à quel point je suis interpellée par le projet de certification par unités qu'on souhaite mettre en œuvre au niveau de l'enseignement technique et professionnel. Je me demande jusqu'à quel point un tel projet ne contredit pas les objectifs de formation à une citoyenneté responsable et de travail sur le savoir-être que nous poursuivons et qu'a bien soulignés Madame Rasquin.

Par ailleurs, j'ai été surprise que Monsieur Castagne n'accorde pas une place plus importante aux cours généraux et aux savoirs de base dans le cursus de formation, précisément au moment où davantage de flexibilité et d'adaptabilité sont attendues de la part des travailleurs.

M. Thierry CASTAGNE

Je peux immédiatement vous rassurer sur le fait que je n'envisage pas du tout la dimension générale dans la formation comme incompatible avec la dimension technologique ! Simplement, j'ai délibérément fait porter mon exposé sur les compétences et qualifications de nature technologique, sans m'autoriser à prendre position sur les savoirs plus généraux qui sont moins du ressort des employeurs. C'est ainsi qu'en Commission Communautaire des Professions et Qualifications (aujourd'hui Service Francophone des Métiers et des Qualifications), les représentants des secteurs de l'industrie se limitent à définir les compétences de nature professionnelle dont ils ont besoin, sans intervenir sur le reste.

J'ai par contre tenu à souligner l'importance des *soft skills*, compétences sur lesquelles nous sommes tous d'accord pour insister. Et, en effet, je confirme qu'ici comme d'ailleurs, ce qui est le plus demandé par les employeurs que vous interrogez, c'est, d'abord, en premier lieu, d'avoir des travailleurs motivés : des personnes intéressées à venir travailler, prêtes à s'insérer dans l'entreprise, disposées à développer leurs compétences. On pourrait presque dire que, si les employeurs ont déjà ça, les carences à combler au niveau technique pourront toujours trouver une solution, que ce soit auprès de Technifutur ou d'autres initiatives en matière de formation continue, sans oublier l'enseignement de promotion sociale... Du point de vue purement technologique, l'offre de formation ne manque décidément pas, pour compléter des parcours qui seraient restés déficients.

M. Ivan FAGNANT

Pour avoir eu l'occasion de travailler tant avec Monsieur Castagne que son prédécesseur Monsieur Campioli, je peux dire que Fabrimétal hier et Agoria aujourd'hui ont toujours accordé une place importante à la formation de base dans l'enseignement technique et professionnel. Ainsi ont-ils toujours défendu une structure de l'enseignement technique et professionnel basée sur une bonne formation de base. Avant d'entrer en séance, Monsieur Castagne me disait d'ailleurs regretter le temps où les élèves qui alimentaient les écoles d'ingénieurs techniciens sortaient de l'école technique. Je crains que la structure actuelle, qui tend à séparer l'enseignement supérieur de l'enseignement secondaire, ne permette plus ce genre d'articulation, excepté dans des cas ponctuels comme celui de l'Aéropole de Gosselies — qu'a évoqué Monsieur Castagne — créés pour répondre à des demandes spécifiques.

Bien, il me reste à conclure avant de vous inviter à prendre le verre de l'amitié.

Je constate que notre colloque sur les compétences humaines a immanquablement soulevé un grand nombre de questions quant à l'emploi, qui reste la préoccupation majeure en Wallonie, et tout particulièrement dans une région comme la province de Liège, profondément touchée par l'annonce de la fermeture de la phase à chaud de sa sidérurgie.

Dans la foulée de ce qui est ressenti comme un véritable cataclysme économique pour la région liégeoise, je lisais encore ce matin-même, dans le journal *Le Soir*, des responsables syndicaux commenter les phénomènes d'*outsourcing*, de délocalisation et de production " globalisée ".

Le fait est qu'on peut constater que l'Amérique du Nord et l'Europe, l'Union Européenne plutôt, renoncent progressivement à la maîtrise de la production. (Le



groupe Philips n'a-t-il pas annoncé dernièrement qu'il cessait de produire les postes de télévision en Europe, réservant cette activité pour l'Asie ?) Nous sommes bien loin de ce qui faisait la fierté de Cockerill et d'Ougrée-Marihaye, de Cockerill-Sambre et d'Arcelor... et peut-être, demain, d'Arcelor-Mittal !

A l'heure où le monde occidental renonce même à la conception, voire à la propriété des biens de production, à l'heure où le continent asiatique prend une place de plus en plus importante dans l'industrie, mais aussi dans le capital de l'UE, le thème de notre colloque est plus que jamais d'actualité, tant il est vrai que la création d'emplois dépendra de plus en plus du développement des compétences humaines.

Mais, pour que les compétences humaines assurent le succès économique de notre région, encore faut-il que le secteur productif s'y maintienne. Encore faut-il développer une industrie de technologie avancée. Encore faut-il innover en vue de conquérir de nouveaux marchés dans des filières d'avenir.

Comment y arriver ? En donnant aux jeunes le goût des études scientifiques, des études techniques.

La province de Liège a la chance de compter sur son territoire une université complète et trois hautes écoles, une formation d'ingénieur civil, 3 formations d'ingénieurs industriels, des formations de bacheliers en informatique, en électromécanique, en électronique, en économie, en marketing, en ressources humaines, etc. Il faut des étudiants dans ces diverses filières — il y faut plus d'étudiants qu'actuellement. Il faut des chercheurs — et des capitaux pour mettre en valeur leurs découvertes et surtout les commercialiser. Il faut intensifier la recherche et développement. Ainsi, notre région redeviendra une terre de production de richesses et, par conséquent, d'emplois.

Mais, en 2011, peut-on encore limiter nos ambitions au niveau d'une région, d'un Etat, voire de l'Union Européenne ? *“ C'est d'une vision mondiale de l'avenir [dont] nous avons besoin. L'Europe n'a plus la dimension suffisante pour fédérer toutes les énergies... Je soutiens l'idée d'une autre croissance. Il faut opérer de nouveaux investissements, mais il faut mieux les sélectionner et choisir les plus porteurs. ”* (Stéphane Hessel)

Avant de vous convier au verre de l'amitié, il me reste à remercier les orateurs, pour leurs exposés respectifs et leur disponibilité tout au long de ce colloque, ainsi que

M. l'Inspecteur Jean-Pierre Streel, pour avoir relayé le message que M. le Député provincial – Président André Gilles souhaitait nous adresser. Je remercie également Monsieur Toni Bastianelli, Directeur-Président de la Haute Ecole de la Province de Liège, et ses collègues Directeurs de Catégorie, Messieurs Philippe Collée, Joseph Dal Zotto et Bernard Godeaux, pour leur accueil et leur collaboration. Je joins évidemment à ces remerciements Messieurs Maurice Lecerf et Guy Martin, respectivement Directeurs généraux de l'Enseignement et de la Formation, qui ne cessent de nous apporter leur précieux appui. Je salue tout particulièrement, pour leur précieuse collaboration, Madame Bernadette Rasquin, Directrice générale adjointe de l'Enseignement de la Province de Liège, Monsieur Georges Campioli, Directeur général honoraire d'Agoria Wallonie, également Vice-Président de notre association, Monsieur Gérard Reynders, Directeur de l'Espace Qualité Formation. Je remercie aussi Monsieur Philippe Humblet, Secrétaire du Comité Provincial de Liège pour la Promotion du Travail, pour son concours. Enfin, merci à toutes et à tous pour votre attention.

* *
*

Les présents actes, ainsi que les supports ayant servi de base aux exposés des orateurs, sont disponibles en ligne depuis le site de l'association : www.provincedeliege.be/enseignement — onglet Asbl Les Amis de Jean Boets.



Créée en 1974, cette A.S.B.L. a pour objectif de contribuer à la promotion de l'économie en y associant la Province de Liège, l'enseignement et les opérateurs de formation.

Elle est par vocation l'instrument privilégié pour assurer une liaison souple et efficace entre le monde économique et les opérateurs de formation.

3 pôles d'activités



Formations

Le CECOTEPE conçoit et organise des formations à destination des entreprises, des enseignants et des demandeurs d'emploi. Ses domaines d'expertise sont notamment la pédagogie, la sécurité, la logistique, la santé, la communication et l'informatique.

Du recyclage ponctuel (quelques jours) à la formation approfondie de longue durée, son expérience vous permet de trouver des solutions adaptées à vos problèmes !



Recherche appliquée

Le CECOTEPE mène différents types de recherches appliquées en partenariat avec des entreprises. Les domaines de recherche actuellement en cours sont par exemple l'aérospatiale, l'agroalimentaire, les micro-technologies.



Assistance technique

En Belgique et à l'étranger, le CECOTEPE propose une assistance technique en ingénierie de la formation professionnelle adaptée à vos besoins ! Quels que soient l'importance de votre projet et le domaine de compétence, chaque programme est réalisé par une équipe d'experts disponibles et mobiles.

A.S.B.L. CECOTEPE – Centre de Coopération Technique et pédagogique
101 rue Cockerill 4100 Seraing

Tél. et fax : +32 (0)4 3382830 cecotepe@provincedeliege.be

www.provincedeliege.be/cecotepe



**VOTRE ANNONCE SUR CETTE PAGE ?
C'EST DESORMAIS POSSIBLE**

Il ne vous en coûtera que

100 Euros la demi-page

200 Euros la page complète

pour une double parution

**Nos brochures sont largement diffusées
auprès d'un public de décideurs et d'acteurs
des milieux politiques, socio-économiques et pédagogiques**

N'HESITEZ PAS A NOUS CONTACTER



Rue du Commerce, 14
4100 SERAING
Tél. : 04 330 73 47
Fax : 04 330 73 49

Site : www.provincedeliege.be/enseignement — onglet Asbl Les Amis de Jean Boets
Courriel : asbl.lesamisdejeanboets@provincedeliege.be

Editeur responsable :
Ivan FAGNANT, Président
Rue de Battice, 38 — 4800 PETIT-RECHAIN

Avec le soutien du Service public de Wallonie et de la Province de Liège - ENSEIGNEMENT

